



**Universidade de  
Aveiro  
2009**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa  
Departamento de Comunicação e Arte

**Ana Paula dos Reis  
Campos Carlão**

**A Integração de Blogues e Podcasts no ensino do  
Inglês: impacte numa turma com Percurso  
Curricular Alternativo. Um estudo de caso.**



**Universidade de  
Aveiro  
2009**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa  
Departamento de Comunicação e Arte

**Ana Paula dos Reis  
Campos Carlão**

**A Integração de Blogues e Podcasts no ensino do  
Inglês: impacte numa turma com Percurso Curricular  
Alternativo. Um estudo de caso.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e da Doutora Gillian Grace Owen Moreira, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Gillian Grace Owen Moreira (orientadora)  
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira  
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (co-orientador)  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Os meus sinceros agradecimentos aos alunos Ana, André, Francisca, Guilherme, Hélder, Micael, Miguel, Pedro, Rúben e Tatiana. Este trabalho foi feito a pensar neles. Agradeço ainda ao Conselho Executivo da Escola onde este trabalho foi desenvolvido, pelas condições de trabalho que me proporcionou. Agradeço, também, ao Professor Fernando Mendes e ao Assistente Operacional Décio Sousa pelo apoio técnico que prestaram.

Agradeço, ainda, aos colegas de mestrado Teresa e Márcio pelo apoio e companheirismo, sem esquecer os colegas da escola e demais amigos que me incentivaram na realização deste trabalho.

Aos orientadores de Mestrado pelos conselhos, paciência e disponibilidade que sempre manifestaram.

Aos meus pais e irmão pelo apoio e ânimo.

Aos meus filhos e marido pelo tempo que não lhes dediquei.

## **palavras-chave**

Blogue, podcast, impacte, TIC, educação, ensino de língua inglesa, percursos curriculares alternativos

## **resumo**

Este estudo de caso teve como finalidade principal aferir o impacte do uso de blogues e de podcasts no ensino do Inglês, numa turma de 5º ano com Percurso Curricular Alternativo.

Embora os blogues e os podcasts possam já não ser os recursos online mais actuais, as suas características interactivas têm demonstrado eficácia e adequação ao ensino, sobretudo no ensino das línguas.

Ainda que sejam conhecidas várias iniciativas, no âmbito do ensino da Língua Inglesa, de integração e implementação das TIC, ainda é difícil avaliar o uso pedagógico e o impacte destas tecnologias na mudança da prática lectiva dos professores e no desempenho dos alunos, nomeadamente em turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

Este trabalho constituiu uma possibilidade de se acrescentar informação adicional à literatura existente sobre esta temática, numa tentativa de propor respostas a situações de ensino que preocupam os docentes que se deparam com turmas de Percursos Curriculares Alternativos, que supõem uma oferta de ensino diferenciada e diversificada.

A principal finalidade deste estudo consistiu em potenciar o uso pedagógico destas ferramentas, principalmente no desenvolvimento de actividades e intercâmbio em rede com os alunos, contribuindo para a adopção e diversificação dos recursos disponíveis na Web 2.0 e intervir a nível do desempenho dos alunos.

Para tal, considerámos uma escola do 2º ciclo pertencente a um agrupamento de escolas da zona centro, preparando um estudo de caso que facultou resultados que não poderão ser generalizados, mas que poderão constituir uma mais-valia na replicação de boas práticas pedagógicas neste nível de ensino e com este tipo de oferta educativa.

Os dados, recolhidos com recurso a inquéritos por questionário, grelhas de observação participante e submetidos a análise de conteúdo, permitiram a associação de ideias que conduziram a conclusões sobre o impacte do uso destas ferramentas junto deste grupo de alunos.

Nos vários momentos de avaliação qualitativa e quantitativa deste trabalho verificou-se que o recurso às tecnologias blogue e podcast contribuiu para o aumento da literacia tecnológica deste grupo de alunos, ao mesmo tempo que promoveu o interesse/participação nas aulas de Língua Inglesa e propiciou o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

**keywords**

Blog, podcast, impact, ICT, education, teaching of English.

**abstract**

The aim of this study was to assess the impact of using blogs and podcasts in the teaching of English to a 5th form class on an alternative curricular pathway. Even though blogs and podcasts might no longer be the most current online resources, their interactive features have demonstrated effectiveness and suitability for teaching, especially for language teaching.

Despite the fact that several initiatives involving the integration and use of ICT in teaching English as a Foreign Language are known, it is still difficult to assess the educational use and the impact of these technologies on teachers' classroom practices and students' performance, specifically in classes with these features.

This study has given us the opportunity to add supplementary information to the existing literature on this topic in an attempt to suggest answers to situations that concern teachers who are faced with classes on alternative curricular pathways, i.e., classes which involve a range of diverse and differentiated teaching techniques.

The main purpose of this study was to enhance the pedagogical use of these tools, especially in the development of activities and exchange in a network with students. Thus we aimed to contribute to the adoption and diversification of resources available in Web 2.0 and intervene in students' performance.

In order to achieve this, we chose an Elementary School (2nd and 3rd cycles), belonging to a group of schools in the centre of Portugal, and prepared a case study that might provide results which, while not able to be generalized, are still an advantage in the replication of best teaching practices at this level of education and with this type of educational provision.

The data, collected by means of surveys, questionnaires, observation grids and submitted to content analysis, allowed for the association of ideas that led to conclusions about the impact of the use of these tools with this group of students.

At various stages of the qualitative and quantitative evaluation of this work, we have found that the use of blog and podcast technology contributed to the increase of the technological literacy of this group of students, while promoting interest/participation in the English classes and granting the development of their communication skills.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	7
CAPÍTULO I – As Tecnologias da Informação e Comunicação.....	7
1. As TIC no ensino.....	7
1.1. Papel da Escola.....	7
1.2. Papel do Professor .....	12
1.3. Impacte nas metodologias/práticas dos docentes .....	16
1.4. O papel do aluno e o impacte no seu desempenho escolar.....	19
2. As TIC e a WEB no ensino do Inglês.....	23
CAPÍTULO II – Os blogues e os podcasts.....	28
1. Os blogues em educação.....	28
1.1. Descrição .....	28
1.2. Tipos de blogues.....	31
1.3. Potencialidades deste recurso no ensino do Inglês.....	32
2. Os Podcasts em educação .....	36
2.1. Descrição .....	36
2.2. Potencialidades deste recurso no ensino do Inglês.....	36
CAPÍTULO III – Percursos Curriculares Alternativos .....	39
1. Breve descrição.....	39
2. Impacte das TIC nos alunos integrados em turmas com Percursos Curriculares Alternativos .....	46
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	49
1. Justificação da metodologia.....	49
2. Estudo .....	50
2.1. Contextualização .....	50
2.1. Descrição do estudo.....	55
3. Ferramentas utilizadas no estudo e sua descrição .....	68
4. Instrumentos de recolha de dados/validação .....	75
5. Caracterização do contexto da investigação.....	77
5.1. Meio/escola.....	77
5.2. Participantes na investigação.....	78
PARTE III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	82
1. Literacia TIC dos participantes .....	82
2. Navegação no Blogue da professora .....	90



3. Edição/publicação do blogue de grupo e participação no podcast da turma.....	95
4. Monitorização das actividades desenvolvidas pelos alunos .....	100
5. Análise do conteúdo dos comentários .....	112
PARTE IV – CONCLUSÕES .....	134
1. Contributos do estudo.....	134
1.1. Desenvolvimento das competências tecnológicas dos alunos.....	134
1.2. Motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa .....	136
1.3. Desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.....	138
2. Limitações do estudo .....	140
3. Perspectivas de trabalhos futuros .....	141
Bibliografia.....	143
Anexos.....	150
Anexo I – Questionário sobre a familiarização com as TIC.....	150
ANEXO II – Como criar conta de e-mail no gmail.....	156
Anexo III – Questionário sobre a navegação no blogue da professora .....	159
Anexo IV – Teste sociométrico e resultados da aplicação do teste.....	162
Anexo V – Ficha de observação/monitorização das tarefas propostas para o blogue de grupo.....	165
Anexo VI – Questionário sobre a edição e publicação do blogue de grupo e participação no podcast da turma.....	170
Anexo VII – Síntese do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas para o nível A1, nos vários domínios: compreender o oral /escrito, falar e escrever.....	174

## INTRODUÇÃO

“Computers will not replace teachers, but teachers who use computers will probably replace those who don’t”.

(Clifford, 1987, cit in Almeida d’Eça, 2006:14).

A recente integração e incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos diferentes aspectos do nosso quotidiano tem, indubitavelmente, reflexo no modo como se percebe e projecta o ensino. Desta forma, é importante aferir o uso pedagógico subjacente às ferramentas TIC que estão ao dispor dos professores, nomeadamente daqueles que ensinam Língua Inglesa.

A actual tendência para se dotarem as escolas com recursos e tecnologias emergentes, nem sempre significa que os profissionais do ensino estejam habilitados para deles fazerem o uso mais adequado. Verifica-se que não está a ser proporcionada aos professores, em particular aos de Inglês, a formação que lhes permita explorar os recursos de que dispõem, de forma a imprimirem novo dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem.

É comumente aceite a urgência de se proceder à reformulação e actualização dos materiais de aprendizagem, mas ainda tarda o impacte desta necessidade na reformulação da prática lectiva. Enquanto os professores de Inglês não estiverem familiarizados com as tecnologias emergentes, será difícil que conheçam as implicações e as potencialidades que cada ferramenta poderá desempenhar no contexto do ensino do Inglês.

Perante este cenário, e tendo em conta o número cada vez mais elevado de alunos que se movimentam nestes ambientes virtuais com relativa autonomia e segurança, espera-se que os professores de Inglês comecem a adoptar os recursos disponibilizados pela Web 2.0, numa perspectiva construtivista e comunicativa.

Este projecto, que tem uma componente interventiva junto de alunos do 5º ano de uma turma com Percurso Curricular Alternativo<sup>1</sup>, tem como objectivo o uso pedagógico de

---

<sup>1</sup> O artigo 11º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Acresce ainda que, de acordo com o disposto no referido normativo, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

diversas ferramentas, enquanto tecnologias que favorecem o estabelecimento de novas interações entre aluno-professor-conhecimento.

A adopção/integração de novas ferramentas nas aulas de Inglês – concretamente o blogue e o podcast – poderá significar maior autonomia de aprendizagem para os alunos e melhor interação entre pares, bem como promover o papel do professor como mediador do processo de construção de conhecimento, num contexto mais autêntico e real.

Quando confrontados com a perspectiva de leccionar uma turma com Percursos Curriculares Alternativos, muitos professores, nomeadamente os de Língua Inglesa, debatem-se com hesitações sobre a melhor forma de estimular nestes alunos (geralmente em risco de abandono escolar/exclusão social, com dificuldades de aprendizagem e fracas expectativas em relação à escola), a motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa, sobretudo no que diz respeito à sua participação, responsabilidade e empenho nas actividades desta disciplina.

Perante esta constatação e tendo como pano de fundo os objectivos do Plano Tecnológico da Educação<sup>2</sup> e a preparação dos alunos para a vida activa, afigura-se razoável a modificação das estratégias de ensino-aprendizagem dos professores ao optarem por uma nova atitude/postura, tirando partido das vantagens oferecidas por um ensino mediado por computador, mais adequado aos interesses e necessidades actuais dos alunos.

Consideramos que a escolha deste tema poderá trazer algo de novo àqueles que ensinam e aprendem Inglês, na medida em que procuraremos abordar o ensino desta língua à luz de uma nova estratégia de interação didáctica. Pretendemos que a professora de Inglês (investigadora), bem como os alunos deste percurso curricular alternativo, adoptem uma atitude activa na construção do seu saber.

Esta temática poderá confirmar que a interação social, aliada ao uso activo e significativo da linguagem, contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos jovens. Por outro lado, a “imersão” num ambiente colaborativo de suporte digital, onde se privilegiará a colaboração e a construção partilhada do saber, poderá proporcionar o contacto com situações reais e autênticas de aprendizagem.

Simultaneamente, a professora de inglês desta turma adoptou novas formas de ensinar, socorrendo-se de estratégias inovadoras, tirando o máximo partido dos recursos

---

<sup>2</sup> A Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 de 18 de Setembro, afirma que “É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”.

oferecidos pelas TIC e pela Web 2.0., contribuindo para o uso criativo e pedagógico dos blogues e podcasts, nas aulas de Língua Inglesa.

A temática dos Currículos Alternativos tem gerado alguma polémica no seio da comunidade educativa. A investigação em torno desta área é ainda muito escassa e a que existe assume um carácter muito teórico/ideológico.

A existência de alunos com características diferentes e diversas tem levado os professores interessados na implementação destes projectos a adaptarem os conteúdos e as metodologias e a diversificarem materiais e recursos, de forma a darem respostas mais adequadas aos problemas sentidos por este tipo de alunos. Assim, este projecto poderá caminhar no sentido de se alterarem situações de insucesso educativo e/ou exclusão social, intervindo numa turma de Percursos Curriculares Alternativos com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação e às ferramentas da Web 2.0. Por outro lado, verifica-se ultimamente que os alunos estão cada vez mais indiferentes às aprendizagens realizadas na sala de aula, nomeadamente a aprendizagem do Inglês, embora tenhamos a noção de que os alunos cada vez mais necessitam de saber comunicar nesta língua. Esta ideia é, grande parte das vezes, corroborada pelos próprios alunos que afirmam não terem vontade de aprender, mas que, devido às exigências e necessidade de navegar na Internet (saber jogar jogos, entender as interfaces e layouts de certos ambientes como o msn, Hi5, myspace, facebook, orkut...), precisam de dominar esta ferramenta: a língua Inglesa.

Essa razão, por si só, deveria ser causa suficiente para se encarar a aprendizagem desta língua com motivação e interesse. Contudo, na sala de aula nem sempre se vai ao encontro dos reais interesses dos alunos porque, em muitos momentos, os professores não possuem as competências mínimas para abordarem o ensino de determinado assunto com recurso a métodos/meios mais apelativos e geradores de interesse e de interacção autêntica.

Cremos que o grande problema para esta falta de motivação pode ser o quase inexistente recurso (ou menos adequado) às TIC no ensino do Inglês. Desta forma, pretendemos suprir esta lacuna apostando numa metodologia de ensino construtivista com a ajuda das ferramentas de partilha e colaboração online – blogues e podcasts –, bem como de outras ferramentas que fomentam o trabalho colaborativo.

Para verificar em que medida o recurso às TIC e às ferramentas da Web 2.0 influenciaram a aprendizagem deste grupo de alunos, elegemos a metodologia do estudo de caso, limitando a análise a um agrupamento de escolas onde se integra uma turma de

5º ano com Percursos Curriculares Alternativos a iniciar o estudo do Inglês. O estudo de caso teve início em Outubro de 2008 e terminou em Março de 2009.

Numa primeira parte da descrição deste trabalho procedemos a uma revisão da literatura sobre as TIC e investigámos o estado da arte relativamente ao impacte das ferramentas da Web 2.0 nos actores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente nos resultados escolares e nas práticas pedagógicas, como atestam os diversos estudos/relatórios produzidos por organismos nacionais e internacionais ligados ao ensino. Procurámos na bibliografia recente informação sobre o impacte do uso de blogues e de podcasts no ensino das línguas estrangeiras, onde referimos as suas propriedades e aplicações no ensino da Língua Inglesa, nomeadamente as características que promovem a resolução de problemas, a interacção, a partilha e a colaboração.

Ainda neste âmbito, procedemos à caracterização dos Percursos Curriculares Alternativos e analisámos a filosofia subjacente a esta oferta escolar, concebida com o propósito de evitar o abandono e insucesso escolares, assegurando um currículo diferente e adaptado às necessidades e carências dos alunos.

Na segunda parte, descreve-se o caminho metodológico que considerámos adequado, desde o problema inicial até às questões de investigação que deram origem a este estudo de caso, nomeadamente perceber o impacte do uso de blogues e podcasts no ensino da Língua Inglesa junto de alunos do 5º ano, numa turma com Percursos Curriculares Alternativos, no que diz respeito:

- ao desenvolvimento das suas competências comunicativas
- ao desenvolvimento das suas competências tecnológicas
- à motivação para a aprendizagem da língua Inglesa, principalmente a nível da satisfação, participação e empenho.

Numa terceira parte são descritas e apresentadas as diversas análises dos resultados, recolhidos com recurso a inquéritos por questionário, observação de aulas e análise de conteúdo. Os dados recolhidos permitem a redacção de uma síntese que encerra as conclusões, fruto de reflexões consequentes do cruzamento de dados e que poderão, eventualmente, ser o ponto de partida para futuras investigações no âmbito do uso das TIC associadas ao ensino da Língua Inglesa.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO I – As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

#### 1. As TIC no ensino

##### 1.1. Papel da Escola

*Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a factos, a educação deve permitir que todos possam recolher, seleccionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos fruto da experiência humana. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, 1996:20)<sup>3</sup>*

Testemunhas de uma evolução tecnológica sem precedentes, os sistemas educativos devem estar preparados para responderem de forma inovadora, actualizada e atenta às necessidades dos alunos. Cada vez mais os sujeitos encontram fora da escola a possibilidade de aprenderem sobre vários domínios, ao que a escola não pode ficar indiferente, pois terá de se adaptar e aliar a este mundo paralelo de oportunidades, servindo-se das mesmas ferramentas para criar conhecimento. Por esse facto, a escola deverá adoptar as potencialidades das novas tecnologias da informação e comunicação, investindo na sua integração em prol da mudança que se pretende na aplicação dos currículos, na modernização e adequação da pedagogia e na diferenciação de estratégias/metodologias. Actualmente, a noção de competência e capacidade de adaptação sobrepõem-se, frequentemente, à noção de qualificação. Para que a escola esteja apta a formar cidadãos competentes, tem de acompanhar as tendências que se vivem no exterior das paredes da escola e estar a par do que os jovens precisam de saber, para serem bem sucedidos no século XXI.

Como a tecnologia operou mudanças na maneira de comunicar e de interagir, também os sujeitos são fruto dessas mudanças e, por essa razão, não podemos esperar

---

<sup>3</sup> Disponível em [http://www.capag.info/docs/educac\\_um%20tesouro\\_descobr.pdf](http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf) (Consultado em 23 de Maio de 2009).

que a geração do século XXI entre na escola despojada dos “artefactos” com que interage no dia-a-dia.

Moran (2001) afirma que o cerne da educação escolar reside na capacidade de gerir as tecnologias da comunicação e da informação, que converge na capacidade de discriminar a informação essencial determinando, simultaneamente, o enriquecimento e uma maior participação nos processos de comunicação. Ou seja, ensinar com e através das tecnologias, como reforça Porto (2006), não se tratando apenas de incorporar o conhecimento das novas tecnologias e as suas linguagens, mas procurando adoptar uma abordagem pedagógica comunicacional na sua utilização.

Segundo Orozco (2002), a escola, ao assumir esta postura comunicacional, deixa de ser o centro depositário do conhecimento e do saber e passa a ser o meio privilegiado onde se articulam os diversos conhecimentos e saberes, fornecendo aos alunos as competências necessárias para deles se apropriarem, associando os conhecimentos que consideram importantes para os fins a que se propõem com a sua aprendizagem. Esta ideia é partilhada por Babin e Kouloumdjian (1989) que propõem o funcionamento da “escola em estéreo”, onde se considera o raciocínio e a cognição sem ignorar os sentidos e a afectividade.

No parecer de Lévy (2000), a velocidade no surgimento de informações e da renovação destas, dos dados e das redes que se criam/interligam, repercutem-se nas múltiplas ligações algo ambíguas que se geram entre os indivíduos. Neste sentido, a revolução tecnológica que se deseja para a escola não se pode reduzir apenas à criação de novos usos para as tecnologias que surgem diariamente, mas deve considerar, sobretudo, os comportamentos e os produtos das relações entre os sujeitos e as ferramentas, que conduzem à produção e disseminação de conhecimentos, informações e aprendizagens.

Não podemos ser alheios às transformações que a “read/write Web” está a operar na estrutura tradicional de muitas instituições, nomeadamente na política, na economia, no jornalismo e na educação, uma vez que as TIC revolucionaram a nossa relação com a informação. Hoje o problema já não se coloca em “como” aceder à informação, pois esta está disseminada por toda a parte e nos mais variados suportes multimédia. O desafio que se espera para a educação/escola actual reside na maneira como, face a um novo contexto, se devem orientar os alunos para fazerem um uso adequado dessa informação, dirigida para o conhecimento e para a aprendizagem, nomeadamente para o exercício da autoria e o desenvolvimento de produções em grupo, na opinião de Porto (2006).

Como questiona Will Richardson (2006)<sup>4</sup> “...what happens to traditional concepts of classrooms and teaching when we can now learn anything, anywhere, anytime?” Um dos efeitos da integração das TIC na escola é a expansão do espaço e do tempo. A aprendizagem e o conhecimento acontecem para lá das quatro paredes e o mundo já cabe dentro da escola. A integração de todos os espaços da vida quotidiana com as práticas escolares será, naturalmente, um dos grandes desafios para os agentes da educação, que terão de adoptar uma postura de constante actualização e numa perspectiva de “lifelong learning”, assemelhando-se a “aprendizes nómadas”. Segundo esta imagem de Richardson (2006), todos nós podemos encontrar na Web o que precisamos no momento em que precisamos. Não há mais lugar para um currículo linear.

Na sua perspectiva, é tempo de os educadores aceitarem os desafios que a www (world without walls) oferece, pois cada vez mais a capacidade de

*“learn whatever we want, whenever we want, from whomever we want is rendering the linear, age-grouped, teacher-guided curriculum less and less relevant. Experts are at our fingertips, through our keyboards or cell phones, if we know how to find and connect to them. Content and information are everywhere, not just in textbooks. And the work we create and publish is assessed by the value it brings to the people who read it, reply to it, and remix it.”*<sup>5</sup>

A leitura de “Enabling Next Generation Learning: Enhancing learning through technology” (Becta, 2009)<sup>6</sup> deixa antever que o próximo passo que se espera das escolas é exigente e desafiador. De acordo com este relatório, as escolas e os seus agentes deverão preparar-se para proporcionarem as condições para que os alunos usem com segurança, eficácia e discernimento as tecnologias que têm ao seu dispor, de maneira a definirem, com maior autonomia e responsabilidade, o percurso individual de aprendizagem que serve as suas necessidades e interesses.

Cada vez mais a aprendizagem assume um cariz pessoal e personalizado, em que a tecnologia desempenha um papel decisivo, no qual, segundo este relatório, devemos:

- (i) dar aos alunos a oportunidade de aprenderem a um ritmo e num tempo que sirva os seus interesses;
- (ii) adoptar abordagens pedagógicas diversificadas;

---

<sup>4</sup> Will Richardson - The new face of learning: the internet breaks school walls down. Disponível em <http://www.edutopia.org/new-face-learning/> (Consultado em 7 de Abril de 2009).

<sup>5</sup> Will Richardson - World Without Walls: Learning Well With Others. Disponível em <http://www.edutopia.org/will-richardson> (Consultado em 7 de Abril de 2009).

<sup>6</sup> Disponível em <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=39140&page=1835> (Consultado em 7 de Abril de 2009).



- (iii) alargar as opções à disposição dos alunos;
- (iv) oferecer uma ampla gama de experiências de aprendizagem desafiadoras e significativas;
- (v) permitir aos alunos o conhecimento mais profundo de assuntos variados;
- (vi) apoiar os alunos a criarem o caminho para a sua própria aprendizagem.

Relatórios dirigidos pela Becta (2008)<sup>7</sup> recomendam que os responsáveis pela educação trabalhem no sentido de serem alcançados os melhores resultados educacionais, adaptando o ensino às aprendizagens e necessidades de cada aluno, sem nunca descuidar a sua preparação no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de pensamento crítico, análise e pesquisa.

Rochelle et al (s.d.), em estudos publicados pela UNESCO<sup>8</sup>, sugerem que a tecnologia é um elemento que constitui uma abordagem concertada para melhorar o currículo, a pedagogia, a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores, reforçando que a aprendizagem se torna mais efectiva quando se adopta uma metodologia que alia a tecnologia a:

- (i) participação activa;
- (ii) participação/colaboração entre grupos;
- (iii) interacção e feedback frequentes;
- (iv) ligações a contextos do mundo real.

A escola já não é apenas o espaço reservado à “escolarização” e instrução de indivíduos. Cada vez mais a escola deve ser o ambiente ideal para educar cidadãos conscientes e preparados para intervirem no mundo do trabalho e nele interagirem com qualificações e competências na área das novas tecnologias, aplicadas às mais variadas situações do nosso quotidiano.

Nesta linha, a escola tem desempenhado o papel de proporcionar, a qualquer indivíduo, o contacto com as novas tecnologias da informação, promovendo, desta forma, o combate à info-exclusão. Mas não basta integrar nas suas rotinas e práticas o recurso às TIC. A escola tem de percepcionar as diferentes ferramentas como um recurso pedagógico que, quando mobilizado de forma adequada, deverá promover nos alunos o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, análise e crítica.

---

<sup>7</sup> Harnessing Technology Review 2008: The role of technology and its impact on education. Disponível em <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=38731> (Consultado em 5 de Abril de 2009).

<sup>8</sup> Rochelle, Jeremy M. (s.d) Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. Disponível em [http://www.futureofchildren.org/usr\\_doc/vol10no2Art4.pdf](http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art4.pdf) (Consultado em 3 de Abril de 2009).

Quando falamos de TIC é incontornável não associarmos este termo à Internet, talvez a face mais visível e dinâmica dos recursos digitais ao nosso alcance. É uma realidade que não podemos escamotear, porquanto cada vez mais escolas e salas de aula estão "on-line". No entanto, nem sempre este recurso está "ligado" para promover a aprendizagem, pois o facto de as escolas estarem bem equipadas não significa que os recursos sejam rentabilizados.

Segundo Souza e Mantovani<sup>9</sup> (cit in Macedo, 2007:3),

*"O computador se tornou um excelente aliado do professor, não apenas no que se refere ao acesso à informação, mas também, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da auto-estima do aluno. O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser responsável pela aquisição de seu conhecimento quando começa a usar o computador para buscar, seleccionar e inter-relacionar informações significativas e, também, no momento em que passa a compor as suas próprias ideias a partir do resultado da sua busca".*

Mas o computador, por si só, não enceta este processo. Tem de existir um intermediário que esteja preparado e sensibilizado para imprimir dinamismo e intenção ao acto de navegar na Internet e de se "servir" dos recursos tecnológicos.

Neste sentido, faz falta, em grande parte das escolas, envolver os professores nesta empresa: é a eles que cabe o papel de dinamizar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem. É deles que se espera a iniciativa de estimular, nos seus alunos, um novo tipo de produção, de interacção e de realização das aprendizagens. Neste contexto, os professores necessitam de orientar os alunos no sentido de serem capazes de coligir, armazenar e recuperar de forma eficiente e efectiva a informação relevante ao longo da sua vida.

Desta forma, compete aos órgãos de gestão das escolas providenciarem espaço para a formação contínua de professores para que se comece, de facto, a generalizar o uso de todas as ferramentas informáticas como recurso pedagógico. Segundo Coutinho (2006), o mais importante, na realidade actual das nossas escolas, baseia-se em dotar o corpo docente com os conhecimentos e as competências TIC necessárias ao uso pedagógico, antes de se apetrecharem as escolas de ferramentas que ninguém sabe usar ou rentabilizar, pois estas novas ferramentas possibilitam um tipo de trabalho que não depende exclusivamente da intervenção do professor que se encontra na sala. Cada vez mais o professor partilha o acto de ensinar e "A sala de aula da era read/write Web é marcada pelo constante processo de criação e partilha de conteúdo com as grandes

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/12dDaiane.pdf> (Consultado em 12 de Maio de 2008).

audiências, onde o recurso a “primary sources”, como cientistas, historiadores, políticos e outros professores exige que se reflita sobre a forma como percebemos o significado de conteúdo e de currículo” (traduzido de Richardson, 2009:131).

### **1.2. Papel do Professor**

“We are now in the process of connecting all of the knowledge pools in the world together”  
(Friedman, 2005, cit in Richardson, 2009:129)

Para Pardal (2005), apostar na formação contínua de professores constitui uma das medidas mais significativas para se operarem as verdadeiras mudanças na escola e se introduzir, de facto, a inovação desejada. A emergência da sociedade de informação requer que se adoptem novas pedagogias e que se perspetive o processo de ensino/aprendizagem numa vertente mais comunicativa e dialogante, em que o aluno assume o papel central nas interações que se estabelecem com o professor e os seus pares. Contudo, na perspectiva de Gutierrez (2005), a falta de continuidade na utilização dos conhecimentos adquiridos durante as acções de formação e a não utilização dos recursos e equipamentos disponíveis na escola significa que não houve, aquando da formação, construção de conhecimento, nem se viveram experiências significativas para o formando, o que aponta para um tipo de formação que privilegia o treino em vez da criação.

O professor deve ser formado no sentido de tomar consciência da dupla dimensão que as TIC assumem no processo de ensino/aprendizagem. Uma dimensão não apenas técnica mas simultaneamente pedagógica que implique “...um processo de apropriação criativa e não de consumo instrumental e passivo” (Belloni, 2003:289).

O uso meramente instrumental das TIC (encaradas apenas como ferramentas) corresponde, segundo a mesma autora, a uma visão puramente tecnicista e redutora do processo de aprendizagem. Na sua perspectiva, o professor deve estar habilitado para o uso pedagógico das TIC, na medida em que os processos cognitivos envolvidos no uso das tecnologias devem concorrer para o desenvolvimento de competências específicas, que aliem o uso das tecnologias à produção criativa, quer por parte dos professores quer dos alunos.

Para tal, o professor toma consciência que o seu papel sofreu alterações e que, por sua vez, o processo de ensino/aprendizagem também assumirá novos contornos, na medida em que se exige inovação nas metodologias, sobretudo a nível das práticas de

ensino. Por esse motivo, a formação contínua de professores, principalmente na área das TIC, deveria, na opinião de Pardal (2005), ser encarada pelos profissionais do ensino como uma necessidade permanente, enquanto responsável pelo enriquecimento e pela reflexão profissional, embora reconheçamos que, pelo facto de haver formação, tal não significa que haja inovação dos métodos didáctico-pedagógicos. Espera-se contudo que a formação contínua contribua para uma actualização e reformulação das metodologias de ensino, de maneira a que os professores comecem a privilegiar um ensino com uma vertente mais experimental, recorrendo, de forma gradual e concertada, ao uso das tecnologias valorizando a investigação científica como caminho para a construção de conhecimento. Ou seja, a formação contínua e a necessidade de formação dos professores deveria contribuir, segundo Pardal (2005), para a mudança das condições em que actualmente o ensino acontece.

Segundo as mais recentes directivas da UNESCO (Janeiro de 2008)<sup>10</sup>, os professores devem adquirir competências a nível da literacia em tecnologia, a fim de se aproximarem do perfil desejado para os professores actuais, como se pode constatar no quadro de referência apresentado seguidamente.

---

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.oei.es/tic/modulos\\_normas\\_competencias\\_tic\\_docente\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/tic/modulos_normas_competencias_tic_docente_unesco.pdf) (Consultado em 10 de Maio de 2008).

UNESCO – ICT COMPETENCY STANDARDS FOR TEACHERS - Technology Literacy Approach

	Curricular Goals	Teachers' Skills
Policy	<i>Policy Awareness.</i> With this approach, programs make direct connections between policy and classroom practices.	Teachers must be aware of policies and be able to specify how classroom practices correspond to and support policy.
Curriculum and Assessment	<i>Basic Knowledge.</i> Changes in the curriculum entailed by this approach might include improving basic literacy skills through technology and adding the development of ICT skills into relevant contexts, which will involve time in the curricula of other subjects for the incorporation of a range of relevant ICT resources and productivity tools.	Teachers must have a firm knowledge of the curriculum standards for their subject, as well as knowledge of standard assessment procedures. In addition, teachers must be able to integrate the use of technology and technology standards for students into the curriculum.
Pedagogy	<i>Integrate Technology.</i> Changes in pedagogical practice involve the integration of various technologies, tools, and e-content as part of whole class, group, and individual student activities to support didactic instruction.	Teachers must know where, when (as well as when not), and how to use technology for classroom activities and presentations.
ICT	<i>Basic Tools.</i> The technologies involved in this approach include the use of computers along with productivity software; drill and practice, tutorial, and web content; and the use of networks for management purposes.	Teachers must know basic hardware and software operations, as well as productivity applications software, a web browser, communications software, presentation software, and management applications.
Organization & Administration	<i>Standard Classroom.</i> Little change in social structure occurs in this approach other than, perhaps, the special placement and integration of technology resources in the classroom or labs.	Teachers must be able to use technology with the whole class, small groups, and individual activities and assure equitable access.
Teacher Professional Development	<i>Digital Literacy.</i> The implications of this approach for teacher training focus on the development of digital literacy and the use of ICT for professional improvement.	Teachers must have the technological skill and knowledge of Web resources necessary to use technology to acquire additional subject matter and pedagogical knowledge in support of teachers' own professional development.

**Quadro 1** - UNESCO – ICT Competency Standards for Teachers - technology literacy approach, (2008, 10).

No que diz respeito, de modo mais particular, aos professores de Inglês, e de acordo com a UNESCO (2008:1),

*“Today’s classroom teachers need to be prepared to provide technology-supported learning opportunities for their students. Being prepared to use*

*technology and knowing how that technology can support student learning have become integral skills in every teacher's professional repertoire. Teachers need to be prepared to empower students with the advantages technology can bring. Schools and classrooms, both real and virtual, must have teachers who are equipped with technology resources and skills and who can effectively teach the necessary subject matter content while incorporating technology concepts and skills. Interactive computer simulations, digital and open educational resources, and sophisticated data-gathering and analysis tools are only a few of the resources that enable teachers to provide previously unimaginable opportunities for conceptual understanding.”<sup>11</sup>*

Os professores que ensinam línguas estrangeiras a alunos com necessidades educativas especiais ou integrados em turmas com Percurso Curricular Alternativo podem encontrar, nas TIC e na Internet, um leque infindável de opções que podem promover e diversificar os modos de interacção/produção nas suas aulas, pois existem ao dispor ferramentas que, pela sua natureza comunicativa e social, podem ligar a sala de aula do lugar mais recôndito do planeta ao local onde nativos falam a língua-alvo, convertendo o ensino das línguas em algo mais motivante e autêntico.

Contudo, na nossa experiência lectiva, nem sempre recorremos aos recursos que existem ao nosso alcance e que podem tornar a aprendizagem contextualizada e portadora de significado para os aprendentes. Muitas das vezes ainda insistimos numa modalidade de ensino carente de inovação e realismo, talvez por nos sentirmos mais auto confiantes na prática desse modelo de ensino. O manual, o giz e o quadro ainda são os suportes que mais utilizamos e, muitas vezes, os alunos são simples imitadores de diálogos desprovidos de qualquer conteúdo apelativo.

Não cabe mais ao professor de línguas o papel de ensinar os alunos a descodificar símbolos linguísticos ou a ditar regras do uso da língua. Numa altura em que tecnologias emergentes como blogues, podcasts e wikis constituem instrumentos, por excelência, de produção escrita/oral como forma de comunicação, urge envolver os professores de línguas neste novo paradigma, pois não basta que eles conheçam e saibam manusear a tecnologia: é necessária formação de base que forneça aos professores conhecimentos para actuarem nestes ambientes virtuais de aprendizagem, transformando-os em

---

<sup>11</sup> Disponível em [http://www.cqjy.com/jykt/UploadFiles\\_4617/200802/20080205180254493.pdf](http://www.cqjy.com/jykt/UploadFiles_4617/200802/20080205180254493.pdf) (Consultado em 17 de Maio de 2008).

modelos pedagógicos de acção, tirando o maior partido da interacção e do dinamismo próprio destes ambientes.

Como refere Moran (2006)<sup>12</sup>, a sala de aula deverá ser um local de verdadeira interacção, de troca de informação e de partilha de recursos que concorrem para o enriquecimento de todos. O professor abandona o papel de “fornecedor” de informação, para ser aquele que motiva, conduz a pesquisa e participa na partilha dos resultados. O processo de ensino-aprendizagem deixa de ser unidireccional e passa a ser resultado da acção de vários actores e recursos.

É inegável o papel que a Internet desempenha na socialização dos jovens que, segundo Quigley e Blashki (2003), têm de ser reconhecidos como participantes activos e criativos em vez de receptáculos passivos de mensagens multimédia. Torna-se, por isso, importante apostar no uso de novos recursos e numa maior interacção com os alunos.

### **1.3. Impacte nas metodologias/práticas dos docentes**

*"A adaptação do ensino às transformações que se produzirão nas próximas décadas exigirá mudanças profundas nos saberes que o sistema educacional transmite. Não é possível prever os conteúdos concretos que deverão ser ensinados nas diferentes disciplinas. Em parte, porque muitos deles ainda não foram criados. Em contrapartida, é factível afirmar que assistiremos a uma transformação sem precedentes tanto no tipo de conhecimentos que a escola transmitirá como nas competências (saber fazer) em que os futuros alunos serão capacitados."*

(Daniel Filmus, 2004:126)

Como vários estudos e relatórios atestam – Becta - ImpaCT2 (2009); Ofsted - ICT in Primary and secondary schools (2005-07); DfES - Projecto ICT Test Bed (2006); eLearning Nordic (2006) –, as TIC têm desempenhado um papel importante nas aprendizagens, no desenvolvimento de competências e no sucesso escolar dos alunos, pelo que é inevitável dissociar este efeito do tipo de trabalho que vem sendo realizado pelos professores que, certamente, têm feito um esforço no sentido de reformarem e adaptarem as suas práticas aos desafios que a escola nova oferece. O professor precisa de actuar em vários domínios, porquanto o acesso à informação e ao conhecimento

---

<sup>12</sup> Disponível em [http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf\\_int.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm) (Consultado em 12 de Maio de 2008).

deixou de ser um exclusivo da escola. Os professores competem com as diversas solicitações a que os alunos são diariamente sujeitos através de meios apelativos, que garantem uma “resposta” quase imediata às suas dúvidas e necessidades.

Ao professor compete conceber e regular situações de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento de competências, fazendo uso de uma pedagogia diferenciada e fortemente apoiada nos princípios pedagógicos activos construtivistas.

Como defende Perrenoud (2000)<sup>13</sup>, a aquisição de competências acontece através do método de resolução de problemas, que se inscreve num tipo de pedagogia activa, cooperativa e aberta, onde os alunos são expostos a desafios e actividades complexas que os obrigam a mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos e que, de certa forma, contribui para o enriquecimento e consolidação desses conhecimentos anteriores.

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental na formação de atitudes e espera-se que fomente a autonomia, estimule o rigor intelectual e desenvolva condições para que as aprendizagens dos seus alunos sejam concebidas numa perspectiva a longo prazo, em que cada passo é determinado em função das aprendizagens de cada um, progredindo-se rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada.

Face a estes requisitos o professor apto para ensinar, na opinião de Perrenoud (2000), deverá saber utilizar as novas tecnologias, procurando a formação que lhe permita ser “fluyente” em utilizar processadores de texto, dominar ferramentas de comunicação à distância, utilizar suportes multimédia e servir-se de software educativo adequado.

O professor assume, mais frequentemente, um papel polivalente e generalista e é, cada vez menos, o “especialista” fechado dentro da sua disciplina.

*“A tradicional concepção de sala de aula, com alunos-espectadores enfileirados diante de um professor-especialista detentor da informação, deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais, semi-presenciais ou não presenciais. Combater o instrucionismo, a reprodução de conhecimentos e fragmentação do saber é o grande desafio. Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade,*

---

<sup>13</sup> Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini a Philippe Perrenoud. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenoud.htm>. In Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31 (Consultado em 23 de Março de 2009).



*intersubjetividade. Isto significa uma nova concepção de ambiente de aprendizagem."*

(Santos & Okada, 2003:1)<sup>14</sup>

Mais do que empregar as TIC para reforçar práticas tradicionais, o papel do professor deverá ser o de ajudar os alunos a organizar a informação recolhida, a integrar e a articular o conhecimento científico. Brunner (2004) refere que o actual problema da educação não reside em saber onde encontrar a informação necessária, a dificuldade assenta na capacidade de a ensinar a seleccionar, avaliar interpretar, classificar e, finalmente, em usá-la convenientemente e com responsabilidade.

O professor terá de reconsiderar o papel dos alunos na sala de aula conferindo-lhes um papel mais activo. Em vez de meros "colectores" de informação, os alunos deverão ser capazes de a compreender e de produzir conhecimento significativo a partir dela, pois os alunos hoje podem aprender 24/7 a partir de uma variedade infindável de recursos. Os alunos estão perante uma "read/reflect/write/participate Web" (Richardson, 2009:137) que confere um novo significado ao conceito de literacia e a adaptação a esta nova forma de aprender dependerá da capacidade criativa dos professores tirarem partido das potencialidades dos recursos ao seu dispor.

*"Right now teachers are employing weblogs and wikis and the like in ways that are transforming the curriculum and are allowing learning to continue long after the class ends. They are tapping into the potential of a World Wide Web that is a conversation, not a lecture, where knowledge is shaped and acquired through a social process, and where ideas are presented as a starting point for dialogue, not an ending point"* (Siemens, 2005, cit in Richardson, 2009:130).

Para Richardson<sup>15</sup> (2009) a read/write Web exige uma redefinição do que significa ensinar. Na sua opinião, os professores terão de começar a ver-se como "conectores", não só de conteúdos mas, principalmente, de pessoas. O crescente contacto com informação e pessoas online (entendidas como "primary sources") exigirá que se modifiquem as estratégias de pesquisa, de conteúdos e de acesso a fontes de informação. Por outro lado, os professores também deverão começar a ser "criadores de conteúdos", pois para ensinarem com tecnologias os professores devem, antes de mais, construir e manter a sua própria aprendizagem com recurso às ferramentas que

---

<sup>14</sup> A construção de ambientes virtuais de aprendizagem, p.1. Disponível em <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a06anped2003.pdf> (Consultado em 12 de Março de 2009).

<sup>15</sup> Richardson, W. (2009) - Blogs, wikis, podcasts and other powerful Web tools for classrooms. Corwin Press. 2ª edição.

procuram introduzir na sala de aula. Mas conectar e contribuir com a criação de conteúdos, segundo Richardson, não é suficiente. É necessário que os professores se transformem em verdadeiros colaboradores, não apenas entre si, mas também com os alunos, com os quais aprendem e constroem um percurso de aprendizagem comum. É neste papel de “coaching” que os professores modelarão os *skills* de que os alunos necessitam para serem bem sucedidos e os motivarão para atingirem a excelência. Os professores utilizadores das novas tecnologias na sala de aula terão, fundamentalmente, de ser agentes de mudança, abandonar os paradigmas do ensino tradicional e influenciar os seus pares.

Neste contexto, Lévy (2000) afirma que o docente se tem vindo a transformar num moderador da inteligência colectiva no seio das turmas que orienta, em que a sua principal função será acompanhar e gerir as aprendizagens e as relações interpessoais, incentivando a troca de experiências e de saberes, conducentes a caminhos de aprendizagem significativos para os alunos.

#### ***1.4. O papel do aluno e o impacte no seu desempenho escolar***

Enquanto elemento do processo de ensino/aprendizagem, o aluno de hoje desempenha um papel mais activo na sua formação, pois assume-se, cada vez mais, como o protagonista de um processo dinâmico e partilhado. Perante novas ferramentas que trazem novos contextos de aprendizagem, ele é responsável pela construção do seu conhecimento, mais ou menos ancorado nas orientações fornecidas pelo professor e pela interacção com os seus pares. Ao aluno é solicitado que seja autónomo nas suas escolhas e que oriente a sua actividade, de acordo com os seus interesses, as suas necessidades e o seu ritmo de trabalho.

Obviamente que esta é a situação ideal, porque embora seja uma prioridade para a maior parte dos países da União Europeia a disseminação e a utilização das TIC em contexto de sala de aula, ainda não são visíveis os progressos desejados. No entanto, estudos levados a cabo por vários organismos (Becta<sup>16</sup>, Ofsted<sup>17</sup>, eLearning Nordic<sup>18</sup>,

---

<sup>16</sup> ImpaCT2 - The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment. Disponível em [http://partners.becta.org.uk/page\\_documents/research/ImpaCT2\\_strand1\\_report.pdf](http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf) (Consultado em 9 de Fevereiro de 2009).

<sup>17</sup> Ofsted - ICT in primary and secondary schools. Disponível em <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/Information-and-communication-technology/Primary/ICT-in-primary-and-secondary-schools-Ofsted-s-findings-2005-07> (Consultado em 11 de Fevereiro de 2009).

DfES<sup>19</sup>) têm evidenciado que existe relação entre o uso das TIC e o desempenho escolar dos alunos, embora nem sempre seja possível quantificar essa influência a nível do sucesso escolar. Passey et al (2003), cit in Antunes (2008:19), no relatório “The motivational effect of ICT in pupils”, descrevem a relação entre o aumento da motivação nos alunos e o recurso a ferramentas indutoras de sensações visuais e auditivas e à facilidade de acesso e de edição da informação. O autor refere que o trabalho desenvolvido pelos alunos, nestas circunstâncias, tem mais qualidade e também se verificam mudanças no seu comportamento na sala de aula.

Os estudos desenvolvidos pelos organismos anteriormente referidos também mencionam o facto de ser aparente um certo aumento dos níveis de confiança dos alunos que, por sua vez, tendem a apresentar uma atitude mais positiva face à aprendizagem, para além de revelarem mais autonomia e criatividade, que resultam num lógico aumento da motivação e mudança nos comportamentos e na comunicação, associados ao desenvolvimento de competências e de outras literacias.

A propagação da informação e das tecnologias online tem posto em causa o que significa hoje em dia ser *letrado/alfabetizado*. Na perspectiva de Richardson (2009), a facilidade com que hoje se publica na Internet faz com que os alunos devam estar cientes do valor da informação que lêem e, por conseguinte, da informação que também produzem online. Esta facilidade na edição/publicação poderá ter um efeito bastante positivo na postura dos alunos, que terão de desenvolver competências de análise e crítica face ao que lêem e escrevem. Consequentemente, os alunos terão de ser competentes na forma e nos meios que utilizam para publicar online. Neste aspecto, é fundamental o papel do professor, enquanto guia e facilitador de modelos de produção e de divulgação de ideias online. Por outro lado, este processo de edição/publicação nem sempre é um acto individual, pelo que os alunos terão de desenvolver competências de trabalho colaborativo e de partilha em ambientes virtuais de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas competências comunicativas.

Os mesmos estudos divulgam que é notório um impacte positivo no desempenho dos alunos, especialmente na aprendizagem das línguas e das ciências, bem como se verifica um bom desempenho a matemática. Muitas das entrevistas conduzidas junto dos

---

<sup>18</sup> *E-learning Nordic 2006* is a partnership between the Finnish National Board of Education, the Swedish National Agency for School Improvement, the Norwegian Ministry of Education and Research, the Danish Ministry of Education, and Ramboll Management. Disponível em [http://itforpedagoger.skolverket.se/digitalAssets/177565\\_English\\_eLearningNordic2006.pdf](http://itforpedagoger.skolverket.se/digitalAssets/177565_English_eLearningNordic2006.pdf) (Consultado em 2 de Março de 2009).

<sup>19</sup> DfES-Department for Education and Skills – Projecto ICT Test Bed- 2006. Disponível em [http://www.evaluation.icttestbed.org.uk/files/ict\\_test\\_bed\\_evaluation\\_2005.pdf](http://www.evaluation.icttestbed.org.uk/files/ict_test_bed_evaluation_2005.pdf) (Consultado em 7 de Março de 2009).

professores envolvidos nos estudos esclarecem que também se verificaram progressos nas competências de leitura, interpretação de textos, escrita e cálculo, quando houve recurso às TIC em sala de aula.

Foi ainda revelado que a utilização das TIC não beneficia apenas os alunos que já tinham um bom desempenho, também os alunos com um rendimento escolar mais baixo apresentam progressos significativos. O relatório eLearning Nordic (2006), cit in Antunes (2008:20), reforça esta opinião ao revelar que a utilização das TIC junto dos alunos representa uma forma de reduzir a exclusão e constitui um instrumento de promoção de metodologias de ensino diferenciado, pois respeitam os estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os alunos com necessidades educativas especiais ou a frequentarem turmas com Percursos Curriculares Alternativos, que exigem um apoio mais individualizado e um acompanhamento continuado, podem igualmente beneficiar da utilização das TIC em situação de sala de aula, uma vez que estas ferramentas tanto favorecem o ensino individualizado como incentivam o trabalho colaborativo.

As TIC podem ser um auxiliar poderoso no apoio à inclusão educativa. Para se construir uma sociedade inclusiva de informação devem desenvolver-se métodos educativos e tecnologias que se adaptem às necessidades de todos os utilizadores.

Nestes contextos é inquestionável, na opinião de Brunner (2004), o papel e o domínio que as TIC assumem no aumento do interesse e da motivação dos alunos, no desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio, bem como na sua capacidade de trabalhar com autonomia e criatividade, revelando uma postura favorável face ao conhecimento científico e ao uso das novas tecnologias, ao mesmo tempo que se verifica um certo crescimento da sua auto estima.

As TIC, em conjunto com programas feitos à medida das necessidades educativas individuais dos alunos (caso da turma que participa no estudo de caso que estamos a descrever), permitem que se coloquem em prática modalidades de aprendizagem centradas no aluno, ajustadas aos seus interesses e necessidades.

Como afirma Almeida na sua tese de doutoramento (2006)<sup>20</sup>, as actividades desenvolvidas com o recurso às TIC permitem a adaptação e a configuração de actividades, tarefas e níveis de dificuldade que, devido à possibilidade de um feedback ajustado, estão associadas à elevada motivação que os sujeitos revelam quando em contacto com este tipo de ferramentas, pois estas ajudam-nos a ultrapassar as suas dificuldades. Contudo, a mesma autora refere que a definição das actividades deve estar

---

<sup>20</sup> Almeida, A. (2006). Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo. Universidade de Aveiro.

de acordo com as necessidades dos indivíduos e os objectivos que se pretendem com o seu currículo e não se basear, apenas, nas facilidades tecnológicas. Na sua opinião, "os elevados níveis de motivação, gerados pelo uso das ferramentas tecnológicas, devem ser utilizados como pólo de atracção para a realização das tarefas, mas não devem resultar na valorização excessiva de processos de recompensa" (Almeida, 2006:146).

Para a autora, qualquer actividade que se realize com recurso ao computador deve funcionar como reforço de competências adquiridas e trabalhadas noutras circunstâncias e, simultaneamente, colocar desafios curriculares que possibilitem novas aprendizagens associadas a um grau de dificuldade crescente, conducente à aquisição de novas competências.

Em alunos com necessidades específicas ou entre os que frequentam um currículo regular, os diferentes estudos, atrás mencionados, indicam que o recurso a meios multimédia e à apresentação de conteúdos interactivos, atractivos e motivantes, contribui para que os alunos estejam mais atentos durante as aulas (The motivational effect of ICT on pupils, DfES, 2004)<sup>21</sup>, uma vez que estes recursos promovem uma abordagem multi-sensorial, permitem diferentes estilos de ensino e atendem aos diferentes estilos de aprendizagem. Esta visão é corroborada pelo estudo eLearning Nordic 2006 que enfatiza o papel destes recursos na motivação, empenho e criatividade dos alunos. Segundo este estudo, a motivação, o diálogo e a colaboração entre os alunos são particularmente visíveis quando utilizam as TIC para criar um produto físico em trabalho de projecto ou de grupo.

Segundo estes estudos, parece também haver uma correlação positiva entre o uso das tecnologias e o aumento da confiança e da motivação dos alunos, o seu grau de envolvimento nas tarefas escolares e as atitudes na sala de aula. Assim, estes comportamentos têm tendência em traduzir-se numa maior autonomia dos alunos que, mais frequentemente, tendem a reflectir sobre a maneira como aprendem e sobre o que aprendem (The ICT impact report, 2006)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf> (Consultado em 25 de Março de 2009).

<sup>22</sup> Disponível em <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> (Consultado em 25 de Abril de 2009.)

## 2. As TIC e a WEB no ensino do Inglês

"The best teachers are those that show you where to look but don't tell you what to see"

Alexandra K. Trenfor<sup>23</sup>

O uso das tecnologias no ensino do Inglês já não é novidade. Desde sempre que a tecnologia está associada ao ensino das línguas. Gravadores, laboratórios de línguas, vídeos, são recursos frequentemente utilizados pelos professores, desde as décadas de 60/70 do séc. XX, e até mais cedo, como no caso do ASTP<sup>24</sup>. De uma forma geral, todo o tipo de aprendizagem de uma língua estrangeira teve, segundo Warschauer e Meskill (2000), uma tecnologia de base e um método associado – "every type of language teaching has had its own technologies to support it" (Warschauer, 2000:2)<sup>25</sup>.

Com o crescimento da Internet e das inúmeras ferramentas associadas, as possibilidades de uso de computadores na sala de aula têm aumentado exponencialmente. Por essa razão, a comunicação mediada por computador tem acompanhado a evolução e o acesso a novos programas, softwares, plataformas e ferramentas. Consequentemente, as teorias de aprendizagem subjacentes à comunicação e ao ensino das línguas, bem como a concepção pedagógica e a interacção na sala de aula, têm seguido as tendências das tecnologias.

Para Warschauer (2000), os professores que seguiram o método de gramática e tradução tiveram no quadro preto um importante veículo na transmissão unidireccional, que o referido método preconizava. Mais tarde, este recurso foi substituído pelo retroprojector que, da mesma forma, servia os propósitos de uma sala de aulas onde o professor desempenhava o papel central. Posteriormente, o rádio-gravador representava o método áudio-lingual, que promovia a aprendizagem das línguas através da repetição oral, cujos objectivos se centravam apenas na aprendizagem formal da língua, ignorando a intenção da comunicação.

Com a sucessiva introdução do computador e de software no ensino das línguas começou a privilegiar-se a teoria/abordagem comunicativa, que preconiza a imersão/exposição do aluno em ambientes de interacção significativos e autênticos, de forma a conseguirem uma competência comunicativa. Juntamente com as diferentes

---

<sup>23</sup> Disponível em <http://richmondps.ocdsb.ca/April09.pdf> (Consultado em 20 de Abril de 2009).

<sup>24</sup> ASTP – Army Specialized Training Program (1942-1943) – método eficaz de ensino de línguas estrangeiras em tempo relativamente curto. Consistiu no treino do exército americano, durante a II guerra mundial, dada a urgência de se formarem soldados falantes de outras línguas.

<sup>25</sup> Warschauer, M. (2000) – Technology and second language teaching. Disponível em <http://www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication/mark.pdf> (Consultado em 24 de Abril de 2009).

mudanças de paradigma, Moura (2009)<sup>26</sup> afirma que surge a necessária adaptação, flexibilidade, criação e criatividade, pois a adaptação e a flexibilidade são os elementos-chave numa época em que a tecnologia está em constante renovação/evolução e que, tal como elucida Leffa (2002), cit in Arantes (2008:27), essa flexibilidade é necessária porquanto o professor precisa de estar em constante processo de “*realfabetização*”.

Os primeiros materiais/recursos para o ensino da língua Inglesa com recurso ao computador surgem nos anos 60 do séc. XX com o projecto PLATO<sup>27</sup>, representante das teorias behavioristas da época, dando-se início à conhecida corrente behaviorista CALL (Computer Assisted Language Learning), que se socorria do computador para apresentar séries de exercícios estruturais repetitivos, em que os alunos eram chamados a responder a estímulos gerados pelo computador (preenchimento de espaços em branco, exercícios de escolha múltipla, ligar elementos de uma frase, etc.). Como aponta Dudeney (2007), este tipo de exercícios interactivos estão, frequentemente, organizados por graus de dificuldade crescente, em que o computador fornece feedback que tanto pode indicar apenas se a resposta está correcta ou incorrecta, ou fornecer um tipo de feedback mais sofisticado, mostrando os erros cometidos e qual o motivo do engano, sugerindo, de imediato, exercícios de remediação para o aluno realizar. Este tipo de exercícios é ainda muito comum em cursos de línguas fornecidos em suporte digital (CD-ROM) e algum software está muito vocacionado para este tipo de actividades, tais como o *hotpotatoes*, *quizfaber*, *mystudiyo*, *quia*, *spellmaster*, entre outros.

Como o acesso às tecnologias da informação e comunicação se tornou mais generalizado, o CALL evoluiu naturalmente para uma abordagem mais comunicativa que promove a comunicação autêntica. A este propósito, Underwood (1984) propôs, na época, alguns princípios que deveriam ser tidos em consideração pelos programas ao serviço do novo CALL: (i) foco no uso e não na forma, (ii) gramática ensinada implicitamente, (iii) produção de linguagem autêntica, (iv) melhor aceitação do erro cometido pelo aprendiz, (v) uso exclusivo da língua-alvo.

O aparecimento do computador multimédia e das ferramentas da Internet vieram transformar o ambiente de aprendizagem de muitas salas de aula de línguas estrangeiras e surge então a denominação TELL – Technology Enhanced Language Learning (Dudeney, 2007), em resposta às inúmeras possibilidades oferecidas pela Internet e pelas ferramentas a ela associadas. Warschauer (1996) escrevia que “The variety of

---

<sup>26</sup> Moura, J. (2009) 21st century skills, EFL, ICT – The APPI Journal - Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Vol.1-2009 pag 29-32.

<sup>27</sup> PLATO- Programmed Logic for Automatic Teaching Operations.

media makes it natural to combine reading, writing, speaking and listening in a single activity”<sup>28</sup>.

Esta ideia de integração de saberes e de competências foi reforçada com a chegada da “rede das redes” (Levy, 1997), que veio acrescentar o uso de recursos multimédia e permitir interações síncronas e assíncronas, melhorando a comunicação mediada por computador através de aplicativos como o Skype, o Google Talk, o Msn Messenger, o Eyejot, só para mencionar alguns.

Na opinião de Krashen<sup>29</sup>, “we acquire language when we understand what we hear and what we read, and media can provide a great deal of ‘comprehensible input’”. A Internet e as ferramentas da Web 2.0 vieram garantir mais oportunidades de os alunos serem expostos a input autêntico e nas mais variadas formas (texto, imagem, som), permitindo, desta forma, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos como resultado da acção e da interacção dos alunos no meio multicultural. Segundo Krashen<sup>30</sup>, a aquisição de uma língua estrangeira requer uma interacção natural com a língua-alvo, em que os falantes não estejam preocupados com a forma e a correcção da sua produção, mas com a mensagem que pretendem transmitir ou que procuram entender.

Assim, a Internet, enquanto um recurso para a aprendizagem de uma língua estrangeira, não pode ser entendida apenas como uma “malha” de conteúdos multimédia, mas sobretudo como um tipo de tecnologia que promove a interacção com as outras pessoas, providenciando as condições para uma abordagem sócio-construtivista e centrada no aluno, tendo em consideração as necessidades e autonomia dos alunos, como refere Cabello<sup>31</sup> no seu blogue.

As novas tecnologias oferecem mais oportunidades do que nunca aos alunos e aos professores de contactarem directamente com a língua-alvo, seja através do contacto com falantes nativos, seja através de intercâmbios com pessoas que procuram aprender a mesma língua servindo-se dos recursos disponíveis e ao alcance de um clique (chats, fóruns, blogues, wikis, podcasts...).

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (Consultado em 20 de Fevereiro de 2009).

<sup>29</sup> Depoimento de Stephen Krashen que pode ser lido num post do dia 28 de Fevereiro de 2008, no blogue <http://englishteachinglab.blogspot.com/2008/02/media-and-comprehensible-input.html> (Consultado em 5 de Maio de 2009).

<sup>30</sup> Informação publicada e revista em Julho de 2007 por Ricardo Schütz no blogue <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> sobre “Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition – Assimilação Natural – o Construtivismo Comunicativo no Ensino de Línguas” (Consultado em 5 de Maio de 2009).

<sup>31</sup> Informação publicada em 23 de Setembro de 2007 por José Luís Cabello no blogue <http://englishteachinglab.blogspot.com/> sobre - Types of web resources for language teaching (Consultado em 5 de Maio de 2009).



As TIC e a Internet podem, segundo a Comissão Europeia para o Multilinguismo<sup>32</sup>, constituir uma ferramenta inestimável para ajudar a: (i) motivar alunos e professores, (ii) fornecer modelos autênticos da língua-alvo, (iii) transmitir conteúdos curriculares, (iv) facilitar o acesso à cultura-alvo, (v) promover a inovação pedagógica, (vi) mudar práticas de ensino, (vii) melhorar as estratégias de processamento de informação e a criatividade (procurar / seleccionar / processar / recuperar / apresentar / comunicar / criar...), (viii) dar oportunidades a todos (através, por exemplo, de tarefas diferenciadas de “aprender a fazer” para aprendentes com necessidades especiais), (ix) flexibilizar tempos e espaços de forma a aumentar as oportunidades de aprendizagem das línguas.

Desta forma, como defende Warschauer (2000), as vantagens do uso das novas tecnologias no ensino das línguas fará mais sentido quando se mudarem os objectivos preconizados para a aprendizagem das línguas, quando se criarem as condições para uma interacção autêntica e significativa, quer em contexto de sala de aula quer fora dela, fornecendo aos alunos as ferramentas para uma exploração social, cultural e linguística. O computador é, na sua opinião, um instrumento poderoso que permite aos alunos o acesso a ambientes de interacção/comunicação internacionais. O mesmo autor ainda acrescenta que o professor, ao fazer uso das novas tecnologias na aula de línguas, está a preparar os alunos para interacções interculturais, cada vez mais importantes para o seu sucesso em termos académicos, vocacionais e pessoais.

Muito deste sucesso depende das opções que os professores tomam em termos de selecção dos recursos, bem como das ferramentas que se privilegiam e do tipo de abordagem pedagógica que se pretende. A escolha deverá recair, em primeira instância, em ferramentas e recursos que o professor domine e utilize na sua prática lectiva com autonomia e com as quais esteja familiarizado. Nem sempre é importante que usemos a ferramenta ou os recursos online mais recentes, pois pensamos que não é a contemporaneidade que imprime inovação ao trabalho. Antes de mais, temos de ter em mente o grupo de alunos com quem vamos trabalhar, quais as suas necessidades e carências, bem como os resultados que pretendemos alcançar.

Neste estudo de caso e com o grupo de alunos que pretendemos (alunos de 5º ano de uma turma com Percurso Curricular Alternativo), consideramos que os blogues e os podcasts são ferramentas que permitem implementar actividades que promovem o trabalho colaborativo e a construção de conhecimento, pois são ferramentas intuitivas que contribuem para o desenvolvimento da literacia informática dos alunos, aliada à

---

<sup>32</sup> Comissão Europeia. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc44\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc44_pt.htm) (Consultado em 7 de Maio de 2009).

aprendizagem do Inglês em ambientes virtuais, que pressupõem a interacção e a partilha, facilitando a renovação do processo de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – Os blogues e os podcasts**

### **1. Os blogues em educação**

#### **1.1. Descrição**

O blogue é uma das mais populares ferramentas da Web 2.0 e também uma das mais utilizadas em contexto educativo. Segundo Gomes (2005:311),

“É uma página web que se pressupõe actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentados de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar”.

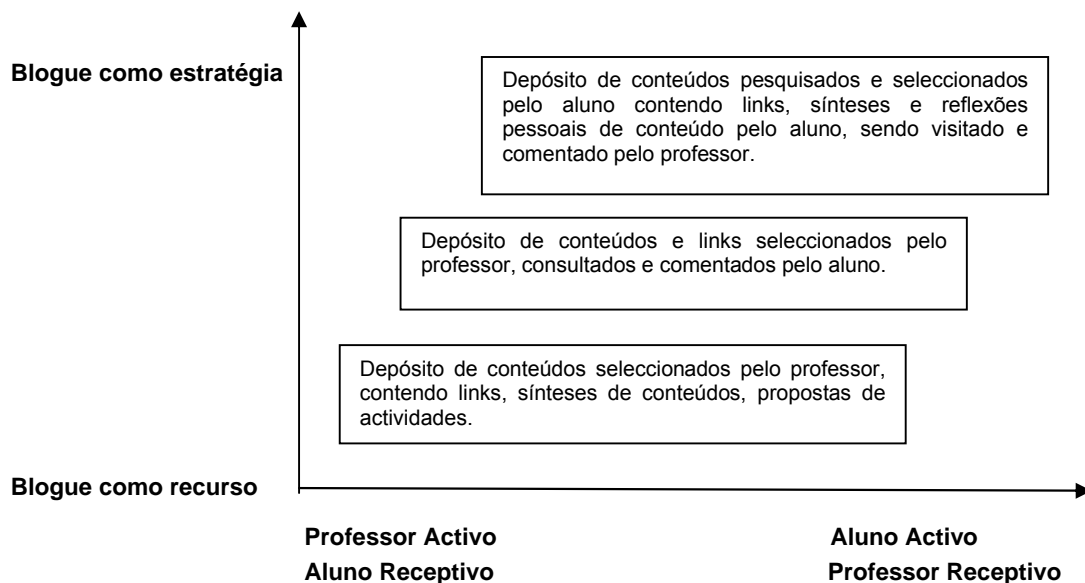
Com o intuito de sistematizar as possíveis aplicações pedagógicas dos blogues, a mesma autora classifica-os em duas categorias distintas:

1- Como recurso pedagógico – onde os internautas têm acesso a informação especializada, ou o local para o professor disponibilizar informação que considere pertinente.

2- Como estratégia educativa – neste formato os blogues podem servir para:

- (i) portefólio digital
- (ii) espaço de intercâmbio e colaboração
- (iii) espaço de debate (role-playing)
- (iv) espaço de integração

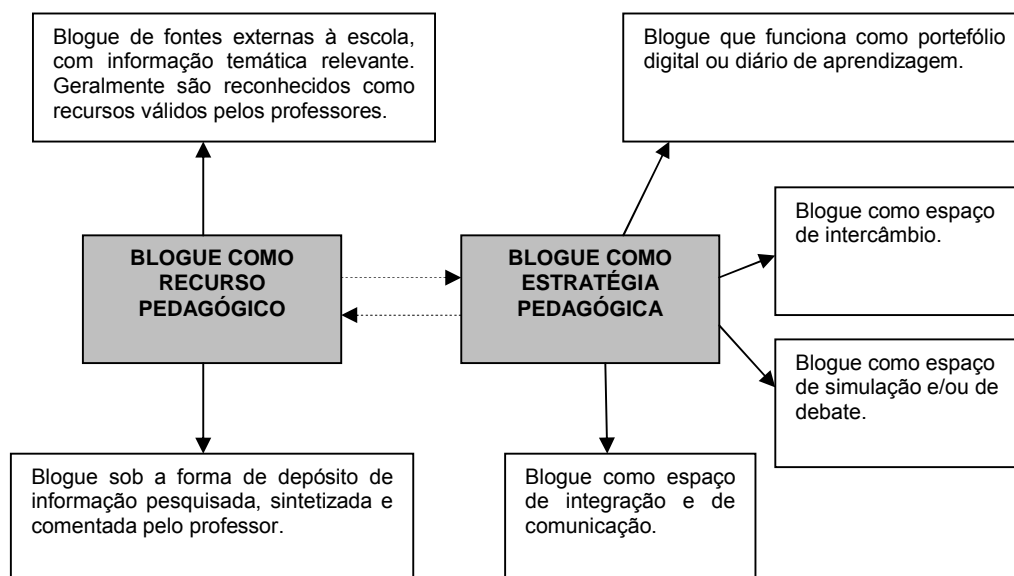
Gomes e Lopes (2007:121) projectam as possíveis explorações dadas aos blogues em ambiente educativo através de um esquema em que estes são apresentados quer como um recurso, quer como uma estratégia pedagógica (v. figura 1).



**Figura 1-** Representação esquemática da exploração dos blogues como recurso ou como estratégia pedagógica

De referir que o que distingue os blogues enquanto recurso dos blogues enquanto estratégia é, essencialmente, a postura/papel do professor e do aluno e as características das actividades propostas no ambiente. Como é lógico, a adopção desta ou daquela postura do professor/aluno irá depender da perspectiva de ensino que o professor tiver e da teoria da aprendizagem que privilegiar enquanto educador, pois o blogue por si só não opera a mudança desejada.

Neste estudo de caso, pretendemos evitar o uso do blogue como mero recurso educativo, porquanto este pressupõe um modelo de ensino em que o professor assume um papel mais directivo e o aluno um papel mais passivo/receptivo. Procurámos que o blogue fosse um espaço aberto e de autoria colectiva, funcionando como uma espécie de interface para diferentes actividades de aprendizagem, aliando ambas as vertentes defendidas por Gomes e Lopes (2007:124), conforme podemos constatar na figura 2.



**Figura 2** - Representação esquemática das explorações educacionais dos blogues, enquanto recurso pedagógico e estratégia, de acordo com Gomes e Lopes. (2007:174).

Segundo esta perspectiva, os blogues podem ter um papel importante na construção colectiva de conhecimento ao promover a interacção e a linguagem que, na perspectiva amplamente veiculada por Vygotsky (cit in Boeira 2008:5), pressupõem que

“A colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interacção e na comunicação. A linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessário para comunicar o conhecimento, as idéias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. (...) A aprendizagem acontece através do compartilhamento de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interacção oral ou escrita.”

Por serem meios de fácil edição e administração, a utilização dos blogues tem sido incrementada no seio da comunidade educativa, uma vez que permitem que os alunos adotem uma atitude activa, enquanto produtores de conhecimento, ao desenvolverem, publicarem e acrescentarem documentos ou comentários, contribuindo para o processo de aprendizagem, pois aprender é, cada vez mais, um processo activo no qual participam professores e alunos. Na opinião de Soares e Almeida (2005) é possível criar um ambiente de aprendizagem onde não se verifique o predomínio de alunos passivos e a transmissão de conhecimentos, desde que se permita um saber cooperativo, em que a

interacção e a comunicação funcionem como os pilares da aprendizagem, favorecendo, concomitantemente, o desenvolvimento da literacia informática dos alunos.

Neste sentido, cabe aos professores socorrerem-se das TIC e propor novas actividades e estratégias diferenciadas com recurso aos blogues, pois ao facilitarem a comunicação e a interacção, podem “Promover o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração. Possuem historicidade, preservam a construção e não apenas o produto; são publicações dinâmicas que favorecem a comunicação de redes” (Gutierrez)<sup>33</sup>.

### ***1.2. Tipos de blogues***

“The difficulty of defining weblogs has something to do with the fact that they could have different goals, uses, or writing styles with only one thing in common: format”<sup>34</sup>  
(Efimova, 2004:2).

Os blogues têm um carácter dinâmico e interactivo, graças à facilidade com que se procede ao seu acesso, edição, publicação e actualização. A organização automática e a funcionalidade dos posts, das mensagens e comentários desta ferramenta de comunicação permitem que esta se assuma como uma das mais interessantes formas de relacionamento virtual.

Na opinião de Baltazar e Aguaded (2005), os blogues no ensino podem assumir diversos papéis, consoante o fim a que se destinam. As características mais comuns referem-se a blogues de professores, de alunos e de disciplina.

O primeiro tipo de blogues, segundo os autores mencionados, é frequentemente mantido por um professor que disponibiliza, neste espaço, informações sobre as aulas, os conteúdos, bibliografia, sugestões de trabalho, resumos, ou links úteis sobre os temas em estudo. Embora importantes para o aluno e professor, estes blogues caracterizam-se pela falta de dinamismo e de comunicação. Funcionam como um repositório de informação e não como uma ferramenta ao serviço da comunicação bidireccional.

Os blogues criados e mantidos pelos alunos podem encerrar diferentes funções:

- (i) constituem um elemento de avaliação de determinada actividade, no âmbito de uma qualquer disciplina;

---

<sup>33</sup> Disponível em <http://www.slideshare.net/ntebusque/blog-e-flog> (Consultado em 9 de Maio de 2008).

<sup>34</sup> Disponível em <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-35344/> (Consultado em 21 de Maio de 2008).

- (ii) funcionam como um repositório de links para artigos de interesse comum, de sites e outros locais onde se pode recuperar e aceder à informação;
- (iii) funcionam como plataforma de comunicação entre colegas da mesma turma/escola, no sentido de partilhar informação, estudar em conjunto, esclarecer dúvidas.

Os blogues que talvez tenham maior dinamismo são os blogues criados e mantidos pelo professor em colaboração com os alunos no âmbito da sua disciplina, cuja finalidade consiste em ampliar e dar continuidade ao trabalho iniciado na sala de aula. Estes blogues de disciplina procuram promover o trabalho colaborativo e a partilha, onde a participação de todos lhes confere uma dinâmica que os enriquece. Simultaneamente, permitem que os alunos a eles recorram ao seu ritmo e segundo os seus interesses e necessidades.

### ***1.3. Potencialidades deste recurso no ensino do Inglês***

“As ferramentas disponíveis hoje na Internet, desde que com as devidas adaptações e com seu uso resultando de uma estratégia de aplicação, oferecem um universo de possibilidades a ser explorado pelo educador que se propuser a sobrepor a fronteira da tecnologia para descobrir meios para o enriquecimento de sua atuação”<sup>35</sup> (Barbosa, 2005:1).

Segundo Vygotsky (1979), aprendemos através da interacção com os outros. Os blogues constituem uma excelente ferramenta de “exposição” aos outros, para os outros e com os outros. Para Paulo Freire e Vygotsky, a interacção e a linguagem constituem factores decisivos para o desenvolvimento da aprendizagem, onde a linguagem é um processo social que suporta a construção do conhecimento e a atribuição de significados.

O blogue permite a construção de um ambiente que facilita o contacto com uma realidade autêntica de aprendizagem e de interacção, pois as ferramentas técnicas próprias dos blogues (comentários, posts, livro de visitas....) possibilitam actos pedagógicos, ao permitirem situações de debate, pesquisa e partilha. Num só espaço, alunos e professores têm acesso a informação e comunicação.

---

<sup>35</sup> Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/011tcc3.pdf> (Consultado em 21 de Maio de 2008).

Na óptica de Melo (2008)<sup>36</sup> os blogues encerram potencialidades enquanto instrumentos de “comuni-acção”<sup>37</sup> e de socialização. Nesta perspectiva de comunicação/acção, os blogues abrem o tempo e o espaço de sala de aula a outros contextos, espaços e tempos, permitindo o envolvimento dos alunos em actividades que ultrapassam o domínio do “faz-de-conta”, porquanto desenvolverão actividades significativas e reais, que ganham legitimidade e visibilidade junto do outro.

O blogue, ao permitir o feedback e comentários dos alunos sobre os temas em debate, ou sobre a resolução de determinado problema, contribui para que os alunos aperfeiçoem a sua capacidade comunicativa, de leitura e de escrita.

Ao possibilitar a troca de experiências e a construção de algo no seio de uma pequena comunidade, o blogue potencia o espírito crítico, a capacidade de observação e a habilidade de resolução de problemas. Esta ferramenta mais não é do que o mediador entre o professor, os alunos, o contexto e o tema em estudo que, por si só, constitui a base para a construção da aprendizagem.

Segundo a mesma autora, a exploração pedagógica dos blogues está centrada em torno de actividades que os alunos precisam de desenvolver. Os alunos assumem-se como autores ou (co) autores ao realizarem actividades de pesquisa, selecção, análise e publicação da informação, concorrentes para um interesse comum. Desta forma, o uso de blogues atribui aos alunos um papel central, pois cria as condições para promover a motivação e o desenvolvimento de competências no domínio das TIC e da comunicação escrita. O aluno “Passa a ser o protagonista da própria aprendizagem, pois na medida em que modifica o ambiente, ele mesmo se modifica, se auto-constrói. Assim, a interação produz modificações no próprio sistema, uma vez que a sua estrutura é variável” (Mantovani, s.d.)<sup>38</sup>.

Como defende Huffaker (2005), os blogues podem ser ferramentas educativas válidas para o ensino das línguas, porquanto facultam um tipo de ensino/aprendizagem colaborativo e estão disponíveis para diferentes grupos etários em fases de aprendizagem distintas, com interesses divergentes e diferentes níveis de

---

<sup>36</sup> Melo, S. (2008) O blogue e o desenvolvimento da compreensão plurilingue e intercultural – uma abordagem co-accional. Texto cedido pela autora. Policopiado.

<sup>37</sup> Comuni-acção: por um lado, é o *processo resultante da utilização de um instrumento de comunicação*, isto é, do dispositivo tecnológico que possibilita a interacção, cujas características e particularidades de uso não são negligenciáveis no momento da descrição do texto, uma vez que funciona como enquadramento e instrumento de comunicação (Marcoccia, 2004); por outro, é o *produto da interacção* ou, especificando, o texto escrito ou conjunto de textos escritos e de produções que resultam da materialização do discurso.

<sup>38</sup> Mantovani, A. (s.d.) Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica. Documento policopiado.



realização/proficiência, ao mesmo tempo que valorizam a literacia verbal e visual dos alunos.

À sua semelhança, Ward (2004) defende que o recurso ao blogue no ensino das línguas estrangeiras proporciona um modo distinto e alternativo de conduzir o conhecimento. Para este autor, a aprendizagem das línguas apoiada em blogues (BALL – Blog Assisted Language Learning) “possibilita uma nova e excitante abordagem da aprendizagem comunicativa das línguas, oferecendo aos alunos uma nova razão para gostarem da leitura e da escrita e permitindo-lhes a publicação online dos conteúdos com um simples clique, *push button publishing*” (Ward, 2004 cit in Oliveira, 2009:88).

O uso pedagógico do blogue, nas aulas de Inglês, favorece a expressão escrita e potencia a competência da leitura, ao mesmo tempo que cria oportunidades de os alunos praticarem, da mesma forma, as competências de *listening*, uma vez que a informação pode ser acedida de múltiplas formas e através de múltiplos média. Nesta perspectiva, os blogues podem ser entendidos como ferramentas usadas “for modeling and scaffolding”, na medida em que ajudam os alunos a entenderem e a clarificarem tarefas mais exigentes do ponto de vista da execução. Neste ambiente, gera-se a interação e o diálogo entre os indivíduos e, gradualmente, os alunos tornam-se mais autónomos e responsáveis pela sua produção e colaboração no espaço comum, dando aos alunos a possibilidade de comunicarem na língua-alvo sem o constrangimento de poderem estar a cometer erros, como afirma Segal (2004).

Segundo Betina Von Staa (2005)<sup>39</sup> existem sete motivos para um professor criar um blogue:

- (i) é divertido, pois permite o recurso a variados media (imagem, som, vídeo...);
- (ii) aproxima professores e alunos (canal de comunicação com os alunos);
- (iii) permite reflectir sobre as suas colocações (crescimento profissional e pessoal);
- (iv) liga o professor ao mundo (através das hiperligações/hipertexto);
- (v) amplia a aula (os links permitem explorar o assunto da aula noutro tempo e espaço);
- (vi) permite trocar experiências com colegas (comunicação entre pares, troca de experiências e saberes);
- (vii) torna o trabalho visível (possibilidade de ver o seu trabalho comentado, distribuído, partilhado, ampliado).

---

<sup>39</sup>Staa, B. (2005), Sete motivos para um professor criar um blog. Disponível em [http://www.educacional.com.br/falecom/articulista\\_imprimir.asp?codtexto=636](http://www.educacional.com.br/falecom/articulista_imprimir.asp?codtexto=636) (Consultado em 6 de Maio de 2008).

Na visão de Warchauer & Meskill (2000) o inglês é a língua que domina o ciberespaço e, neste sentido, navegar na Web significa contactar directa e frequentemente com a língua estrangeira onde “O aluno pode aprender a língua, sobre a língua e através da língua” (McCarthy e Carter, 1994, cit in Alves, 2006:78).

Como refere Teresa Almeida d'Eça (2006:13),

“No que diz respeito à aprendizagem do inglês, um projecto desta natureza permite aos alunos usar a língua estrangeira de uma forma autêntica, com pessoas reais, do mundo real, que comunicam com eles numa linguagem real, do dia-a-dia, e não naquela linguagem artificial que ainda encontramos nos manuais, muitas vezes despida de contexto e de uma efectiva ligação à realidade. Neste tipo de projecto, tudo é real, nada é artificial”.

Este tipo de interacção autêntica, natural e não ensaiada, desenvolve, nos alunos, maior autonomia e sentido de responsabilidade, ao mesmo tempo que potencia a aprendizagem e a motivação para a aprendizagem desta língua, porque a comunicação que se realiza nestes moldes é completamente provida de significado e intenção. Para a mesma autora (Almeida d'Eça, 2006:14), “... mais importante que tudo isto é pôr os alunos a desenvolver projectos que os façam sair do microcosmos das quatro paredes da sala de aula. É abrir-lhes as portas para o exterior. É abrir-lhes as portas e os olhos para o mundo”, ideia corroborada por outros autores que lhe reconhecem potencialidades de espoletamento de raciocínios e acções de profundo cariz comunicativo: “An idea expressed in a blog can trigger a train of thought either by the original author or by his or her readers” (Mortensen & Walker, 2002 cit in Mynard, 2007:3).

As vantagens do recurso aos blogues como ferramenta de aprendizagem da língua inglesa são igualmente mencionadas por Reagin (2004), quando afirma que a possibilidade de o professor fornecer feedback imediato confere maior confiança e segurança às produções dos alunos que, ao publicarem os seus trabalhos numa ordem cronológica inversa, e de lhes ser possível editar e aperfeiçoar a sua participação, possibilita o desenvolvimento do seu sentido crítico e promove a reflexão sobre a sua aprendizagem, que se poderá traduzir na evolução dos seus trabalhos e no melhor domínio da língua inglesa. Por outro lado, os blogues permitem que, na mesma turma, seja possível prestar um acompanhamento mais individualizado a alunos com diferentes níveis de uso da língua, facilitando a adequação e “diferenciação de actividades e de conteúdos” (Oliveira, 2009:89).

## **2. Os Podcasts em educação**

### **2.1. Descrição**

Segundo Bottentuit e Coutinho (2007:839) importa precisar termos associados ao conceito de Podcast, a saber: Podcast é uma página, site ou local onde os ficheiros áudio são disponibilizados para carregamento; Podcasting é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na web e podcaster é o indivíduo que produz, grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.

Os podcasts, à semelhança dos blogues, são uma forma de publicação on-line. Além de permitirem a inserção de texto, a sua principal vocação é publicar, editar e distribuir ficheiros áudio na Internet. Como qualquer outra ferramenta da Web 2.0, o conceito de podcast "... tem como objectivo produzir conteúdos próprios sem qualquer tipo de controlo ou constrangimento comercial e alojá-los na Internet, onde ficam disponíveis para download de forma gratuita" (Infante, 2006:106, cit in Moura e Carvalho, s.d.:88).

O termo Podcasting resulta da fusão das palavras Ipod (um aparelho que reproduz arquivos digitais em Mp3/Mp4) e broadcasting (transmissão de rádio ou TV) e é uma forma de difusão de ficheiros áudio. A grande vantagem desta ferramenta é permitir que se descarreguem, automaticamente, para o computador ou Ipod, os ficheiros em formato Mp3, que podem ser ouvidos quando e onde o utilizador desejar e precisar, permitindo ainda, se o utilizador o pretender, "... interagir com o professor sob a forma de comentários deixados no aplicativo" (Bottentuit e Coutinho, 2007:837).

Sempre que o documento é actualizado, é recebido automaticamente por qualquer utilizador que o tenha subscrito, através de um feed de RSS<sup>40</sup>.

### **2.2. Potencialidades deste recurso no ensino do Inglês**

O Podcast é uma ferramenta que permite o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, ao mesmo tempo que os envolve num ambiente onde o contacto com a língua alvo é autêntico, significativo e as interacções/produções carregadas de intenção.

Produzir e editar um podcast é uma tarefa que, no ensino de uma língua estrangeira, investe no domínio linguístico/comunicativo. Este tipo de actividade leva "os

---

<sup>40</sup> RSS – Real Simple Syndication – agregador que garante actualização automática dos ficheiros no Ipod ou no computador.

alunos a desenvolver e aperfeiçoar a competência linguístico/comunicativa a nível da compreensão e da expressão escrita e oral, de modo a facilitar a comunicação em qualquer situação” (Moura e Carvalho, 2006:92), uma vez que na aprendizagem/ensino de línguas estrangeiras é importante ter um domínio aceitável da pronúncia, acentuação e entoação.

Para as mesmas autoras, o desenvolvimento e edição de podcasts permite a experiência de trabalho colaborativo e cooperativo com interesse pedagógico, nomeadamente na concretização de projectos de parcerias entre turmas/escolas/países, de que são exemplo os projectos eTwinning<sup>41</sup>.

Este tipo de actividades permite desenvolver a competência oral, ao transformar a sala de aula num local de imersão na língua em estudo. Desta forma, há oportunidade de os alunos interagirem com intenção, porque há um motivo e uma razão para o que estão a realizar. Sabem que do outro lado haverá alguém que ouvirá o seu trabalho e dará feedback e, desta forma, os podcasts poderão ser entendidos como uma ferramenta pedagógica que promove a integração, favorecendo o trabalho colaborativo e promovendo a inclusão de toda a comunidade (Faria, Pereira e Dias, 2007 cit in Oliveira, 2009:89).

Desde logo, as actividades às quais subjaz sentido e significado para o autor são potenciadoras de motivação e empenho, pois o “propósito que determinou a sua concepção vai ao encontro das suas necessidades” (Moura e Carvalho, 2006, cit in Bottentuit e Coutinho, 2007:841).

Embora esta ferramenta não venha resolver as dificuldades na aprendizagem das línguas estrangeiras, uma vez que, na opinião de Joyce Seitzinger (2006:8), “Podcasts are one-way traffic, their use for interaction, constructing knowledge, and collaboration may appear limited”<sup>42</sup> é, contudo, inegável, que os podcasts, quando combinados com outros métodos e ferramentas, contribuem para melhorar os resultados da aprendizagem global dos alunos.

Segundo Bottentuit e Coutinho (2007:841) a utilização de podcasts tem grande potencial educativo, nomeadamente:

- (i) o maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula;

---

<sup>41</sup> “Pode definir-se eTwinning como uma associação a longo prazo de, pelo menos, duas escolas de, pelo menos, dois países europeus, que utiliza as TIC para desenvolver em conjunto uma actividade pedagógica relevante” (<http://etwinning.malha.net/content/view/1/69/>) (Consultado em 4 de Março de 2008).

<sup>42</sup> Disponível <http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf> (Consultado em 18 de Maio de 2008).

- (ii) é um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- (iii) a possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- (iv) se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correcto e coerente para os colegas;
- (v) falar e ouvir constitui uma actividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples acto de ler.

A flexibilidade espacial e temporal, a nível da gestão individual dos momentos e espaços de aprendizagem, é um dos contributos que o podcast vem trazer ao cenário educativo, como atestam Moura e Carvalho (2006:158), bem como vem “ligar” os métodos de ensino ao mundo e interesses dos alunos (Dervin, 2006 cit in Oliveira, 2009), pois possibilitam a publicação de materiais e ficheiros áudio sobre qualquer assunto e, tal como os blogues, os podcasts podem ser frequentemente actualizados, estão sempre disponíveis e fornecem material autêntico e de acesso livre, permitindo praticar um ensino diferenciado e atento às singularidades, ritmo e estilo de cada indivíduo.

De salientar os estudos realizados em Portugal com ênfase no uso desta tecnologia, nomeadamente no ensino da Língua Francesa e Língua e Cultura Portuguesas, pelas autoras Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, que podem ser vistos e ouvidos em <http://echanges.podomatic.com/>, <http://linade.podomatic.com/>, ou em <http://discursodirecto.podomatic.com/>.

## **CAPÍTULO III – Percursos Curriculares Alternativos**

### **1. Breve descrição**

Em Portugal, a organização do currículo é definida pelos órgãos centrais do Ministério da Educação. No entanto, as escolas têm liberdade para decidirem sobre a inclusão/funcionamento de determinadas áreas curriculares na sua instituição. Por exemplo, têm a autonomia e o poder de

“fazer variar a carga horária das diferentes componentes do currículo, dentro de limites pré-estabelecidos; definir os conteúdos e organizar as áreas curriculares não-disciplinares previstas no 2º e 3º ciclo; propor a criação de cursos tecnológicos no ensino secundário; conceber, propor e gerir medidas de diversificação curricular para alunos com insucesso escolar ou necessidades educativas especiais” (Barroso, 2003:13).

É neste enquadramento que surgem as turmas com Percurso Curricular Alternativo, uma medida que visa actuar, essencialmente, a nível da recuperação e integração de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que correm o risco de abandono escolar/exclusão social. Segundo Helena Serra (2005:36)<sup>43</sup> é uma medida orientada para a contextualização, a discriminação positiva e a diferenciação curricular em que se preconiza uma escolaridade de segunda oportunidade/subsistema de recuperação, diferenciação de métodos de ensino, reorganização das dinâmicas da sala de aula.

Desta forma, as dificuldades educativas sentidas por alguns alunos passam a significar “um estímulo à criação de um ambiente mais rico para todos” (Ainscow, 1997, cit in Serra, 2005:37), onde algumas características pessoais e de aprendizagem são passíveis de alteração.

Para Wang (1997, cit in Serra, 2005:38) se o ensino for de qualidade “poderão operar-se alterações:

- (i) nas características familiares (expectativas dos pais, envolvimento familiar);
- (ii) na cognição e processos de aprendizagem;
- (iii) na motivação dos alunos;
- (iv) nos papéis que os alunos desempenham nas suas próprias aprendizagens.”

Com alunos que frequentam este tipo de oferta escolar é importante que não se ditem “caminhos” curriculares pré-definidos, pois “serão as capacidades e necessidades

---

<sup>43</sup> Disponível em <http://www.esepf.pt/SeE/SeE10/paradigmasdainclusao.pdf> (Consultado em 27 de Outubro de 2008).

dos alunos que vão determinar o currículo a considerar” (Serra, 2005:42), apresentando-se os conteúdos de uma forma mais significativa e estimulante.

Para a mesma autora, as adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares e o ensino por computador, constituem algumas das práticas emergentes em contextos de inclusão.

Como é óbvio, todo este trabalho de adaptação e de mudança tem de ocorrer a nível pessoal do professor e a este respeito Perrenoud (2002, cit in Serra, 2005:48) defende que é necessário que o professor saiba:

- (i) “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (isto é, saiba propor para cada aluno situações de aprendizagem adequadas, criando uma organização do trabalho e dos dispositivos didácticos que coloquem cada um dos alunos numa situação óptima);
- (ii) desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas de ensino mútuo;
- (iii) que toda a competência individual se constrói (...) os dispositivos de pedagogia diferenciada serão sempre concebidos e construídos *hic et nunc*.”

Na opinião de Formosinho (1987, cit in Formosinho, 2008:7)<sup>44</sup>, a escola actual e mais concretamente o trabalho com este tipo de alunos, tem de abandonar a organização que reflecta as exigências de uma estrutura curricular baseada na uniformidade da grelha horária semanal, com as cargas horárias das diversas disciplinas determinadas centralmente, segundo uma perspectiva de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

As inovações são, para Barroso (2001, cit in Formosinho, 2008:10), as micro-mudanças com capacidade para desfazer a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, no tipo de trabalhos que os alunos executam e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor.

“A escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. (...) os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são (...) seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (Sousa, 2000:2).

---

<sup>44</sup> Disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf) (Consultado em 27 de Outubro de 2008).

O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Julho, regulava os chamados “Currículos Alternativos”, cuja implementação foi alterada pela entrada em vigor do Despacho Normativo 1/2006, de 6 de Janeiro, que autoriza a criação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico. As diferenças entre os dois documentos é quase indelével, mas há aspectos que introduziram alterações no funcionamento destas ofertas escolares. Com efeito, o novo Despacho destina-se apenas a alunos dentro da escolaridade obrigatória, isto é, até aos 15 anos de idade; não prevê a possibilidade de alunos avaliados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (alunos com necessidades educativas especiais); possibilita a transferência dos currículos alternativos para o currículo regular ou para cursos de educação e formação; determina o mínimo de 10 alunos por turma e ainda prevê a possibilidade de os alunos prosseguirem estudos de nível secundário.

De acordo com a opinião de Sanches (2006), este normativo, em nome do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, procura atacar os problemas do insucesso escolar, do abandono e da exclusão através da implementação de percursos curriculares diversificados, adequados às necessidades, interesses e motivações dos alunos.

As medidas preconizadas por este elemento regulador procuram adequar o currículo às características, necessidades e motivações de públicos escolares específicos e, desta forma, dotar os alunos dos saberes e competências que lhes permitam a sua realização pessoal e profissional, bem como a sua integração social.

Contudo, é importante resistir à tentação que geralmente se tem de entender estes percursos como menos exigentes em termos de saberes e competências dos alunos, devido à ideia errada de que se devem suprimir determinadas aprendizagens previstas no currículo nacional. Deste modo, deve existir equilíbrio, complementaridade e articulação entre as componentes teóricas e práticas deste tipo de currículos.

Caberá à escola e aos conselhos de turma actuarem de modo a implementarem estratégias de diferenciação curricular, aproveitando com eficiência o reduzido número de alunos por turma, de modo a tentar ultrapassar carências e dificuldades de aprendizagem que permitam a integração dos alunos no currículo normal. Por fim, e segundo o mesmo autor, é

“imprescindível avaliar para motivar os alunos na medida em que esta pode ser uma estratégia de (re)descoberta do sentido da escola, um processo de construção do sucesso e de prevenção do abandono e uma área-chave para a transformação de práticas docentes mais baseadas no trabalho cooperativo,



gerador de soluções surgidas da interacção e da procura colectiva” (Sanches, 2006:3).

O quadro seguinte permite uma leitura pormenorizada e, ao mesmo tempo, sintética, do que está previsto no Despacho Normativo 1/2006, de 6 de Janeiro.

	Destinatários	Referenciais de Partida	Estrutura curricular dos percursos curriculares alternativos	Conteúdos	Turmas e carga horária	Permeabilidade	Entidades promotoras
Concepção dos projectos de percursos alternativos	Alunos até 15 anos de idade, nas seguintes situações: • Insucesso escolar repetido • Problemas de integração na escola • Risco de marginalização, exclusão ou abandono escolar • Dificuldades resultantes de desmotivação, absentismo, baixa auto-estima, falta de expectativas ou desencontro entre cultura escolar e cultura de origem	• Caracterização do grupo de alunos • Identificação das competências essenciais a desenvolver no ciclo respectivo • Habilitações de ingresso	O seu referencial é a estrutura dos planos curriculares do DL n.º 6/2001, de 18/01, com as alterações do DL n.º 209/2002, de 17/10, acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional • Respeito pelas competências essenciais do ciclo respectivo	Fixados com base em: • Resultados da avaliação de diagnóstico • Necessidades e interesses dos alunos • Ajustamento e articulação entre as diversas componentes do currículo	• Constituídas por um mínimo de 10 alunos • Respeito pelos limites fixados, por ano e ciclo, no DL n.º 6/2001, de 18/01, com as alterações do DL n.º 209/2002, de 17/10	• A transição para o currículo regular pode ocorrer a qualquer momento • A transição para um curso de educação e formação (Despacho n.º 453/2004, de 17/07) só pode ocorrer durante o 1.º período ou no fim do ano	• Escolas ou agrupamentos do ensino público ou Escolas do ensino particular, admitindo-se situações de parceria entre entidades públicas e privadas
	Gestão do processo de ensino e aprendizagem					Modalidade de regulação	
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias de motivação dos alunos</li> <li>Estratégias de reforço da auto-estima dos alunos</li> <li>Estratégias de diferenciação pedagógica</li> <li>Programas de tutoria, designadamente para melhoria da integração dos alunos na escola</li> <li>Actividades de compensação</li> <li>Aulas de recuperação</li> <li>Estratégia inter e multiculturais</li> <li>Orientação vocacional dos alunos</li> </ul>					<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião quinzenal dos professores para definição de estratégias e acompanhamento dos alunos</li> </ul>	

	Avaliação dos alunos	Processo individual do aluno	Certificação	Avaliação dos Percursos
Avaliação	<p>O referencial de avaliação é o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 05/01 • No 1.º Ciclo, a avaliação é global, descritiva e qualitativa • No 2.º Ciclo, é feita por disciplina ou área curricular e tem um carácter descritivo e quantitativo • No 3.º Ciclo, é feita por disciplina ou área curricular e tem um carácter descritivo e quantitativo, havendo dispensa de exames nacionais (Português e Matemática) com excepção dos alunos que pretendam prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material produzido durante o percurso</li> <li>• Elementos sobre o percurso, incluindo pareceres</li> <li>• Instrumentos e resultados da avaliação diagnóstica</li> <li>• Informações sobre a assiduidade</li> <li>• Registos da avaliação periódica e final</li> <li>• Registos de auto-avaliação</li> <li>• Autorização de frequência do percurso pelo Encarregado de Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuição de certificado comprovativo de conclusão de percurso com discriminação de disciplinas e áreas curriculares</li> <li>• Diploma de Ensino Básico</li> <li>• Possibilidade de prosseguimento de estudos de nível secundário, exigindo-se a realização dos exames nacionais (Português e Matemática) para candidatos a cursos científico-humanísticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao nível da escola, é da competência do Conselho Pedagógico</li> <li>• Cada Direcção Regional de Educação acompanha e avalia os percursos alternativos na sua área de intervenção • A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular elabora anualmente um relatório global</li> </ul>

**Quadro 2** – Concepção, implementação e avaliação dos projectos de percursos curriculares alternativos<sup>45</sup>

<sup>45</sup> *Correio da Educação*, nº 250, de 20 de Fevereiro de 2006.

Esta informação pode ser complementada pela leitura do artigo publicado pela DREC (Direcção Regional de Educação do Centro)<sup>46</sup> que refere que este tipo de turmas são uma oferta educativa que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no ensino regular. Ainda segundo este artigo, estes percursos vêm combater o problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, uma vez que podem/devem aplicar-se preferencialmente nos 1º e 2º Ciclos, evitando o avolumar/arrastar de situações problema. O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que se encontra revogado, foi durante anos aplicado pelas escolas a alunos mais velhos, que no momento actual encontram respostas em cursos que conferem qualificação profissional. Assim, a filosofia subjacente à revogação do diploma supramencionado pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 06 de Janeiro, sofreu profunda alteração no âmbito da sua aplicação, ou seja, pretende-se agora criar turmas de Percurso Curricular Alternativo numa fase mais precoce, numa atitude francamente preventiva. Podemos pois encontrar nos Percursos Curriculares Alternativos a prevenção dos problemas de insucesso e abandono escolares, que mais tarde apenas se podem combater/corrigir.

O enquadramento legal determina que estas turmas se destinam a grupos específicos de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, até 15 anos de idade, que apresentem:

- (i) insucesso escolar repetido
- (ii) problemas de integração
- (iii) risco de abandono/exclusão
- (iv) dificuldades de aprendizagem

A estrutura destas turmas procura:

- (i) garantir uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares
- (ii) diversificar ofertas de percursos curriculares
- (iii) prevenir/combater o insucesso e a exclusão/abandono escolares
- (iv) assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória

As componentes vocacionais mais solicitadas são as que se enquadram nas seguintes áreas:

- (i) informática – 25%
- (ii) mecânica – 10%
- (iii) carpintaria – 12%

---

<sup>46</sup> <http://www.drec.min-edu.pt/default.aspx?verconteudo=29> (Consultado em 23 de Fevereiro de 2009).

- (iv) electrotecnia – 10%
- (v) cabeleireiro – 18%
- (vi) expressão Plástica – 20%
- (vii) jardinagem – 5%

Os projectos de percursos curriculares alternativos devem, em regra, ser organizados por ciclo de ensino, podendo, contudo, ser elaborados projectos com duração inferior ao ciclo de ensino respectivo, assim o justifiquem a situação escolar dos alunos.

## **2. Impacte das TIC nos alunos integrados em turmas com Percursos Curriculares Alternativos**

“If I’m not learning the way you teach, maybe you should teach the way I learn”<sup>47</sup>

Esta devia ser a realidade nas nossas escolas. Se os alunos não estão a aprender da forma como os tentamos ensinar, talvez tenha chegado a hora de os professores se inteirarem da forma como os seus alunos aprendem. Só assim se conceberá a verdadeira escola inclusiva, porque incluir não significa apenas acolher. Incluir é reconhecer a diversidade como um valor e diferenciar é, sobretudo, proporcionar várias formas e meios de trabalho que permitam, aos alunos, desenvolver e adquirir conhecimentos superiores aos que possuem quando chegam à escola. Neste cenário, como aponta Almeida<sup>48</sup>, é fundamental definir estratégias e metodologias capazes de responder dinamicamente às necessidades individuais dos alunos, desenvolvendo soluções que possibilitem a integração das TIC nos processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Os alunos integrados em turmas com Percursos Curriculares Alternativos são sujeitos que podem ser entendidos como alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que ao longo do seu percurso educativo têm revelado dificuldades em se adaptar a um currículo regular, por este não responder às suas necessidades, aos seus interesses e ao seu ritmo de aprendizagem. Nessa medida, faz sentido que para crianças e jovens que não encontram na escola a resposta para as suas dificuldades se procurem

---

<sup>47</sup> [http://www.prometheanworld.com/staged/upload/pdf/Empowering\\_Change\\_in\\_Education.pdf](http://www.prometheanworld.com/staged/upload/pdf/Empowering_Change_in_Education.pdf) (Consultado em 24 de Outubro de 2008).

<sup>48</sup> Antiquinho - Boletim da Associação de Antigos Alunos da Universidade de Aveiro, n.º 26, Maio 2008, p. 25. Disponível em [http://www.aaaua.ua.pt/06/antiquinho/Antiquinho\\_26.pdf](http://www.aaaua.ua.pt/06/antiquinho/Antiquinho_26.pdf) (Consultado em 27 de Fevereiro de 2009).

percursos alternativos, de forma a oferecer modalidades de aprendizagem ajustadas aos interesses e singularidades de cada indivíduo, como acentua Almeida (2006).

Neste sentido, o papel da escola será o de individualizar e não o de generalizar. É nestas respostas diferenciadas e alternativas que entram, para além de outros factores, as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Contudo, o potencial integrador das TIC deverá, na opinião de Almeida (2006), ser enquadrado em dinâmicas e projectos contextualizados com as especificidades dos públicos.

É do conhecimento comum que as TIC favorecem as aprendizagens de todos os alunos em geral, no entanto, é na área da educação especial que elas representam um papel importante, pois de uma maneira genérica as TIC junto de públicos com necessidades educativas especiais podem, segundo Alves et al (2008:26)<sup>49</sup>, (i) criar maiores níveis de autonomia, (ii) ser um contributo importante para as áreas do desenvolvimento cognitivo e psicomotor, (iii) constituir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas, (iv) contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam estar afastados da escolarização, (vi) ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e sócio-emocionais.

Por todas as razões apresentadas, o recurso ao computador e aos sistemas multimédia permitem traçar percursos individualizados em que cada um progride de acordo com as suas especificidades e ritmo. As tecnologias tornam-se, para Alves et al (2008), facilitadoras e desempenham um papel redistribuidor do conhecimento, ao estimularem o ritmo de aquisição de informação dos que sabem menos, aproximando-os dos níveis dos que sabem mais.

AS TIC actuam, essencialmente, a nível da motivação dos alunos, exercendo uma certa atracção por estarem fortemente associadas ao lazer e por mobilizarem uma maior diversidade nos processos cognitivos dos alunos. No entanto, estes meios devem ser integrados nas actividades educativas dos indivíduos, baseadas numa estratégia de intervenção precisa, já que, por si só, não garantem a solução para os problemas destes alunos. Este trabalho de integração nas actividades do currículo supõe que seja feita uma avaliação das competências de base dos alunos, de forma a avaliar, conforme refere Ribeiro (2008:79), (i) o que é capaz de fazer, (ii) como o faz (iii) como, quando e onde vai utilizar a ajuda técnica, (iv) quais as expectativas do aluno bem como dos sujeitos que

---

<sup>49</sup> Revista Diversidades, nº 22 de Dezembro de 2008. pp. 25-27. Disponível em [http://www.si.ips.pt/ese\\_si/noticias\\_geral.ver\\_noticia?p\\_nr=6146](http://www.si.ips.pt/ese_si/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=6146) (Consultado em 27 de Fevereiro de 2009).

directamente lidam com ele, (v) que tipo de mensagens devem estar disponíveis e (vi) o que isso implica no seu desenvolvimento, independência e autonomia.

Depois desta avaliação estarão criadas, na opinião de Telmo (1990, cit in Alves, 2008), as condições para estes alunos se movimentarem num ambiente onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, facilitadoras da interacção com o meio e as pessoas que os rodeiam, essenciais para uma participação activa nos mais variados contextos, promovendo o número de experiências significativas.

Podemos concluir, corroborando a opinião dos mesmos autores, que o uso das tecnologias pode ser considerado um elemento facilitador da motivação para as actividades educativas, da interacção com o meio em que o aluno se movimenta, da criatividade, da auto confiança, da compreensão de conhecimentos teórico-práticos, da autonomia na resolução de problemas, bem como no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Para tornar possíveis todos estes desígnios, é fundamental a leitura e aplicação da legislação que, embora escassa, já define directivas no sentido de promover a inclusão com o recurso às TIC, das quais se destacam a Declaração de Salamanca (1994)<sup>50</sup>, o Plano de Acção Europe da responsabilidade da União Europeia (2000)<sup>51</sup>, o estudo Learning to Change: ICT in Schools pela OCDE (2001)<sup>52</sup> e o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Especiais sobre Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Especiais (2002)<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (Consultado em 27 de Maio de 2008).

<sup>51</sup> Disponível em [http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/2002/action\\_plan/pdf/actionplan\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_pt.pdf) (Consultado em 25 de Maio de 2008).

<sup>52</sup> Disponível em [http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en\\_36702145\\_36702357\\_41209608\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en_36702145_36702357_41209608_1_1_1_1,00.html) (Consultado em 27 de Maio de 2008).

<sup>53</sup> Disponível em [http://www.european-agency.org/publications/agency\\_publications/ereports/downloads/er4\\_pt.doc](http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads/er4_pt.doc) (Consultado em 29 de Março de 2008).

## PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 1. Justificação da metodologia

“... the case study is a vehicle for in-depth description and analysis” (Merriam, 2002:8)<sup>54</sup>. Neste trabalho recorreremos ao estudo de caso como método de investigação, com o objectivo de melhor entender o uso do blogue e do podcast como ferramentas pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. O estudo teve como ponto de partida a sensibilização dos alunos de uma turma de 5º ano com Percursos Curriculares Alternativos para o uso dos blogues e dos podcasts na aprendizagem da Língua Inglesa e culminou com o uso criativo dessas ferramentas por parte dos alunos, em contexto da sala de aula.

Pretendemos, com este estudo, aferir a relação existente entre certos factores e eventos (Bell, 1988, cit in Dias, 2000)<sup>55</sup>, onde um dos factores foi o recurso criativo ao blogue e ao podcast em contexto de sala de aula, e os eventos os conhecimentos e competências manifestados na utilização destas tecnologias.

Este estudo incidiu em eventos contemporâneos que foram alvo de observação no seu ambiente natural (Jones, 1998, cit in Dias, 2000). O estudo teve uma vertente predominantemente qualitativa, uma vez que os acontecimentos foram observados e analisados no terreno pela investigadora, a qual, seguindo o preceituado por Bodgan e Biklen (1992), procedeu à descrição exaustiva do processo para, mais tarde, providenciar a recolha de informação. Para o efeito, a investigadora fez o levantamento dos dados que representavam o “porquê?”, “o quê?” e o “como?” acerca do tema em estudo, como referido por Yin (2002). Desta forma, a investigadora baseou as suas conclusões nas informações recolhidas em várias fontes, nomeadamente em inquéritos por questionário e por observação directa, cujo principal objectivo foi o de encontrar uma resposta para um problema que, na opinião de Merriam (1988), advém da experiência ou de situações ligadas à vida profissional da investigadora.

Acreditando que a verdadeira construção partilhada do conhecimento acontece no seio de comunidades de aprendizagem/prática sempre suportadas pela vertente dinâmica

---

<sup>54</sup>Merriam, S. (2002) The nature of qualitative research. Disponível em [http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/56/07879589/07879\\_58956.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/07879_58956.pdf) (Consultado em 22 de Maio de 2008).

<sup>55</sup> Disponível em <http://geocities.com/claudiaad/qualitativa.html> (Consultado em 17 de Maio de 2008).



do recurso às ferramentas TIC, pretendia-se, com o presente projecto, investigar as potencialidades pedagógicas do uso dos blogues e podcasts no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, a forma como um grupo de alunos reage à familiarização com esta tecnologia e os impactes do uso da mesma nas três vertentes explicitadas nas questões de investigação.

O estudo de caso circunscreveu-se à integração/adopção do blogue e do podcast no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa numa turma de 5º ano com percurso curricular alternativo.

Com esta iniciativa, pretendia-se que os alunos se familiarizassem com estas tecnologias e adoptassem atitudes de mudança na sua forma de interagir na sala de aula em Língua Inglesa. Era nosso intuito, igualmente, avaliar até que ponto esta mudança se reflecte no desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos em questão.

Este estudo envolveu a investigadora (professora de Língua Inglesa da turma que participou neste estudo) e os seus alunos de uma turma do 5º ano com Percursos Curriculares Alternativos. O estudo necessitou, em primeira instância, da aprovação do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico da escola onde decorreu. Também se contou com a colaboração do professor de ITIC (Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação), da directora de turma, da coordenadora do projecto de percursos curriculares alternativos (simultaneamente professora de Inglês desta turma) e a autorização dos pais e encarregados de educação. Além destes elementos foi ainda importante a colaboração de todo o Conselho de Turma deste percurso curricular alternativo para a implementação de medidas que concorreram para a integração das TIC em contexto de sala de aula.

A investigadora assumiu, neste estudo, o papel de investigadora participante.

## **2. Estudo**

### **2.1. Contextualização**

*A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de*

*comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.*

DGIDC<sup>56</sup>

O ensino de uma língua estrangeira a alunos do 2º ciclo pressupõe que determinados procedimentos sejam tidos em linha de conta, com o objectivo de desenvolverem as competências específicas previstas no programa para este nível de ensino, ao mesmo tempo que se prepara a construção da competência global em línguas estrangeiras dos alunos. Para tal, deverão ser criadas as condições que assegurem uma certa continuidade e coerência nos processos de aprendizagem, “procurando a criação de contextos de complexidade crescente que contribuirão para o desenvolvimento de competências parciais” (CNEB, 2001: 40), as quais evoluirão para um patamar em que terão um papel funcional na vida dos alunos, conforme refere o documento relativo ao Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>57</sup>.

No 2º ciclo, e muito particularmente numa turma de 5º ano com percurso curricular alternativo, é indispensável dinamizar projectos significativos e “formas de trabalho que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes, nomeadamente simulações, dramatizações, actividades lúdicas que proporcionem usos de língua como formas de agir e de interagir.” (CNEB, 2001:41).

Por essa razão, o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira para este tipo de alunos requer, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, modelos integradores das aprendizagens essenciais que conduzam à construção de competências que os estimule a implicar-se no processo de aprendizagem. Para que esse objectivo seja cumprido, há que garantir aos alunos determinadas condições e oportunidades, nomeadamente de:

- (i) “participarem em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua;
- (ii) utilizarem, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhes permitam satisfazer exigências comunicativas;
- (iii) estabelecerem uma relação afectiva com a língua estrangeira, dispondo-se a reagir de forma construtiva aos problemas inerentes à aprendizagem” (CNEB, 2001: 9).

---

<sup>56</sup> DGIDC - *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgdc.min-edu.pt/> (Consultado em 17 de Maio de 2009).

<sup>57</sup> Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) – Competências Específicas Línguas Estrangeiras. Disponível em [http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/92/compe\\_essenc\\_LinguasEstrangeiras.pdf](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/92/compe_essenc_LinguasEstrangeiras.pdf) (Consultado em 20 de Maio de 2009).

Nesse sentido, foi nossa intenção, no decorrer do estudo de caso que agora descrevemos, organizar, seleccionar e publicar conteúdos que contribuíssem para o desenvolvimento das competências específicas, definindo, a partir dos quadros de competências e em articulação com os conteúdos programáticos, situações de aprendizagem significativas que recorressem ao uso de várias linguagens – verbal, visual e auditiva – pois, tal como preconiza o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:45),

“a promoção de uma relação positiva com a iniciação à(s) língua(s) estrangeira(s) deverá ser sustentada por uma dinâmica interactiva a nível do agir e do comunicar. A criação de condições para que os aprendentes se impliquem na execução de determinadas tarefas favorecerá a emergência de necessidades e de actos comunicativos e o uso das linguagens. O uso da língua permitir-lhes-á agir e a acção estimulará desempenhos verbais”.

As finalidades do ensino do Inglês a alunos do 2º ciclo, inscritas no programa de inglês do 2º Ciclo<sup>58</sup>, a par com os objectivos definidos para esta disciplina, nortearam a orientação metodológica que seguimos para a preparação das actividades e dos desafios propostos nos blogues de turma e de grupo, cujo intuito consistia em desenvolver a competência comunicativa<sup>59</sup> dos alunos, mais especificamente a sua competência discursiva, uma das competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa e que, segundo o QECR<sup>60</sup>, para as línguas “é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes” (QECR, 2001:174). Para o efeito, propomo-nos analisar o volume das participações dos alunos e a qualidade dos comentários deixados nos blogues através do instrumento de medida que descrevemos neste capítulo (v. quadro 4).

Desta forma, das finalidades inscritas no programa de Inglês do 2º Ciclo, destacamos as seguintes:

---

<sup>58</sup> Programa de Inglês (1996) – Programa e Organização Curricular do Ensino Básico 2º Ciclo. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

<sup>59</sup> Competência Comunicativa – macrocompetência na qual interagem:

- A competência linguística: domínio do sistema - vocabulário, morfologia, sintaxe, semântica da frase e prosódia;
- a competência discursiva: a capacidade de usar estratégias apropriadas na construção e interpretação de textos;
- A competência estratégica: a capacidade de ultrapassar dificuldades levantadas pelo uso do código linguístico, recorrendo a compensações verbais e não verbais;
- A competência intercultural: a capacidade de interagir com universos culturais e sociais diferenciados, observável em comportamentos e atitudes de empatia;
- A competência de processo: o conhecimento e a capacidade de usar esse conhecimento a três níveis – individual, grupo, processo de aprendizagem (Programa de Inglês (1996) – Programa e Organização Curricular do Ensino Básico 2º Ciclo. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Pág. 45-46)

<sup>60</sup> QECR – Quadro Europeu Comum de Referência.

- (i) “proporcionar o contacto com outras línguas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
- (ii) promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- (iii) promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da auto-confiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia;
- (iv) fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine nem à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos” (ME, 1996: 9).

Através da análise dos comentários colocados pelos alunos nos blogues, em resposta/reacção aos posts publicados, pretendemos verificar até que ponto esta forma de interagir se tornou significativa para o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Para a análise do conteúdo dos comentários procurámos estabelecer um conjunto de indicadores apoiados nos perfis de saída previstos para os alunos no final do 2º ciclo, descritos no documento do Currículo Nacional do Ensino Básico, e no nível A1<sup>61</sup>, – Nível de Iniciação, por considerarmos que o nível de proficiência deste grupo de alunos se situa neste patamar, devido aos problemas de aprendizagem que todos evidenciam – do QECR para as Línguas<sup>62</sup>, nomeadamente no que diz respeito a:

**(i) compreensão geral da escrita,**

- é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário;
- é capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano;

<sup>61</sup> O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. O QECR para as Línguas divide as competências e o nível de proficiência dos falantes em vários níveis: A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria. O nível A1 é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação. (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001:61).

<sup>62</sup> Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – (2001). Disponível em [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro Europeu total.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro%20Europeu%20total.pdf) (Consultado em 17 de Maio de 2009).

- é capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual;
- é capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y).

**(ii) interacção escrita geral,**

- é capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas;
- é capaz de escrever um postal simples e pequeno;
- é capaz de escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis.

**(iii) produção escrita geral,**

- é capaz de escrever expressões e frases simples;
- é capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

**(iv) compreensão na leitura geral,**

- é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário;
- é capaz de entender mensagens simples e breves em postais;
- é capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano;
- é capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual;
- é capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y).

Tal como o documento anterior refere, para realizar tarefas comunicativas, os falantes terão de estar envolvidos em tarefas comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação. “Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interactivas, ou seja, os participantes são, alternadamente produtores e receptores” (QECR, 2001:89). A este propósito, Perrenoud (2002), (cit in Baltar, 2004:223), defende que são as “...situações reais de comunicação e de conversação...” que permitem aos aprendizes da língua, quer na oralidade quer na escrita, o desenvolvimento de “determinados esquemas de uso, de acordo com o registo formal ou informal e o conteúdo temático”.

Com o propósito de analisarmos o resultado das interacções que ocorreram nos blogues criados para este estudo de caso, concebemos uma grelha de observação/registo (v. quadro 4) que permite a análise dos comentários deixados pelos

alunos em resposta/reacção às mensagens publicadas, quer pela professora quer pelos alunos envolvidos no estudo.

Para o estudo de caso que estamos a descrever, procurámos preparar actividades e desenvolver um trabalho que se adequasse ao nível esperado para este grupo de alunos e que facilitasse o seu envolvimento e motivação na realização das tarefas propostas. Para o efeito, situámos os nossos objectivos no nível A1 do QECR para as Línguas (anexo VII), uma vez que os alunos se encontram num nível de iniciação no estudo da língua inglesa. As competências definidas para o nível A1 pressupõem, em situações e contextos de aprendizagem otimizados, cerca de 90-100 horas de aprendizagem, o que equivale, sensivelmente, ao número de horas que os alunos do 5º ano do ensino regular frequentam durante um ano lectivo (normalmente a carga horária está concentrada num bloco de 90 minutos e noutro de 45 minutos, perfazendo um total de 135 minutos por semana). A carga horária destes alunos de percurso curricular alternativo é semelhante à praticada pelos alunos inscritos numa turma de currículo regular. No entanto, os alunos que participam no estudo apresentam alguns problemas de aprendizagem, falta de motivação e baixa auto-estima, que poderão funcionar como factores internos/afectivos para o fraco rendimento generalizado que apresentam e, consequentemente, os resultados poderão ficar um pouco aquém do esperado para este nível de ensino (A1 do QECR).

### ***2.1. Descrição do estudo***

A investigadora começou pela aplicação de um inquérito por questionário aos alunos da turma com o objectivo de aferir o seu grau de familiaridade com as ferramentas eleitas para o estudo, definir as suas apetências e carências nesta área, fazer o levantamento das suas expectativas relativamente à aprendizagem da Língua Inglesa e, ainda, interpretar a perspectiva/visão que os alunos têm da escola, com o intuito de proceder à inventariação das suas necessidades.

Após análise dos resultados do inquérito por questionário, aplicado durante o mês de Outubro (anexo I), foi proposta aos alunos a frequência voluntária de um clube de informática, que designámos por “NETICLUBE”, dinamizado pela professora de inglês/investigadora. A adesão dos alunos foi entusiástica, pois o facto de o funcionamento do clube só ser possível à hora do almoço (das 12 horas às 12 horas e 45 minutos) não impediu que os alunos se disponibilizassem para participar nas actividades propostas, sendo sempre assíduos a todas as sessões.

Durante o primeiro período (de Outubro a Dezembro) houve nove sessões de 45 minutos e foram desenvolvidas actividades que promoviam uma maior autonomia no manuseio dos computadores. Nestas sessões, a professora requisitava com antecedência os computadores portáteis (um para dois alunos) e um projector.

Durante a 1ª sessão (dia 15 de Outubro) os alunos exploraram o ambiente de trabalho e começaram por utilizar o Microsoft Word. Verificámos que os alunos, na sua maioria, não dominavam técnicas básicas de redacção no Word, e alguns tinham mesmo dificuldades em abrir um documento. Muitos alunos não conheciam o significado dos ícones presentes no ambiente de trabalho, solicitando, com frequência, a ajuda da professora.

Com o objectivo de promover a cooperação e a entreajuda, uma vez que estes tinham alguma dificuldade em partilhar e trabalhar em grupo, optámos por organizar as tarefas em trabalho de pares, combinando alunos mais autónomos com outros mais dependentes de apoio.

A familiarização com o processador de texto foi uma prioridade nas sessões seguintes, uma vez que era fundamental que os alunos fossem autónomos no uso deste software, pois colaboravam desde Setembro com a investigadora, também docente de Língua Portuguesa desta turma, na edição do blogue de Língua Portuguesa (a funcionar como blogue de turma/e-jornal) e, numa fase posterior deste estudo de caso, foram responsáveis pela edição de um blogue de grupo em língua inglesa.

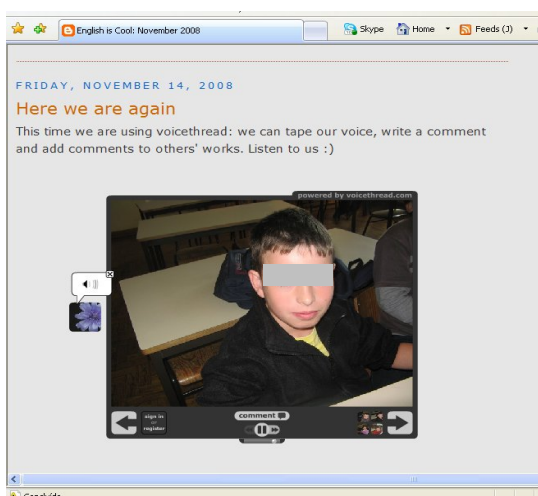


**Figura 3** - e-jornal de Língua Portuguesa (<http://pcaportugues.blogspot.com>)

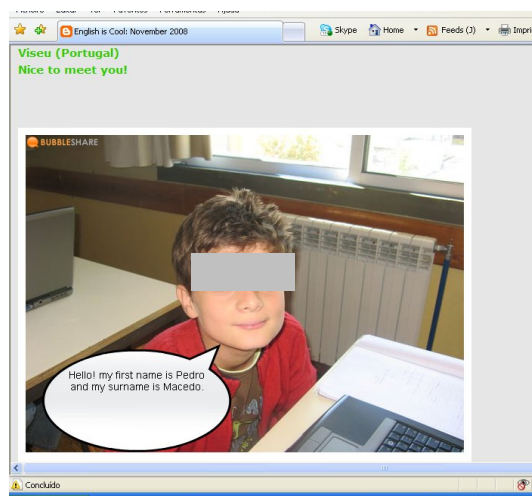
Desta forma, realizaram tarefas que supunham a inserção de imagens do clipart e em ficheiro, edição de texto com o WordArt, sublinhar, edição do tipo e tamanho das

fontes, configuração da página, utilização de formas automáticas, criação de pastas e subpastas em dispositivos USB (cada par de alunos possuía uma pendrive com pastas organizadas por assunto), entre outras tarefas.

Nas sessões dos dias 19 e 26 de Novembro os alunos tomaram contacto com as ferramentas “Voicethread” e “Bubbleshare”, onde editaram as suas fotos (personal identification), para incluírem em *posts* do blogue de língua inglesa dinamizado pela professora. Após demonstração do funcionamento destas ferramentas, os alunos revelaram certa facilidade em cumprirem as tarefas e mostraram agrado na sua realização.



**Figura 4** - Recurso ao Voicethread



**Figura 5** - Recurso ao Bubbleshare

Nas duas últimas sessões do 1º período, os alunos criaram a sua conta de email. A professora forneceu um guião que os alunos foram seguindo, passo a passo (anexo II).

Todas as etapas da criação da conta de email foram exemplificadas com recurso à projecção das diferentes fases do processo. Depois de terem percebido o procedimento, os alunos, com a ajuda da professora, criaram as suas contas pessoais de email.

Posteriormente, criaram-se as contas para os três grupos (dois grupos com 3 elementos e um grupo com 4 elementos) que criaram e dinamizaram os blogues de grupo de língua inglesa.

Para o efeito, considerámos que o blogger ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)) seria o servidor de blogues que melhor respondia às necessidades e características destes alunos, pelo que as contas de email ficaram alojadas no gmail ([www.gmail.com](http://www.gmail.com)). Este servidor de blogues permite ajustar o layout para a língua portuguesa, ajudando os alunos nas tarefas de edição e publicação das actividades. Além disso, todas as acções que o servidor permite são intuitivas, pois usa metáforas visuais apelativas e de fácil compreensão.



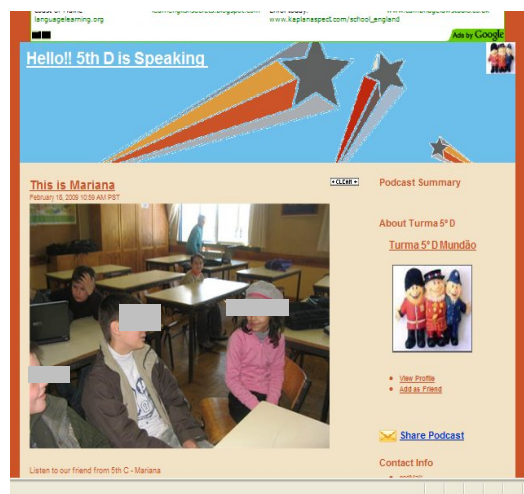
No final das sessões os alunos geralmente acediam ao blogue de língua inglesa e navegavam livremente.

Nas sessões do “NETICLUBE”, que decorreram durante o 2º período, os alunos concluíram os trabalhos iniciados nas aulas, procedendo, frequentemente, à correcção e aperfeiçoamento dos textos e do layout dos posts.

Desde o início do ano que os alunos contactaram com conteúdos e actividades relativos à aprendizagem do inglês, publicados num blogue (<http://englishpca.blogspot.com>) e num podcast (<http://www.pcaspeaking.podomatic.com>) criados para o efeito.



**Figura 6** - Class/tutor blogue de Língua Inglesa



**Figura 7** - Podcast da turma (Podomatic)

Durante esta primeira fase do estudo foi intenção da professora/investigadora implementar um blogue que funcionasse simultaneamente como um “Tutor blog” e como um “Class blog” (Campbell, 2003). O conteúdo do blogue estava relacionado com o currículo de língua inglesa do 5º ano e incluía actividades de motivação e consolidação/reforço dos conteúdos tratados nas aulas. As actividades tinham um cariz essencialmente lúdico e apelavam à participação dos alunos, através da resposta a desafios, em forma de comentários.

A investigadora privilegiou a combinação destes dois formatos de blogue, pois algumas das actividades realizadas pelos alunos foram publicadas neste espaço. Segundo Campbell, o “Class blog” é um espaço de partilha e de colaboração e pode funcionar como uma espécie de extensão extra-curricular da sala de aula. Com este formato de blogue, os alunos podem, na opinião deste autor, experimentar um maior envolvimento com as actividades e são encorajados a reflectir sobre o que vão

aprendendo nas aulas. A ferramenta blogue possibilita uma certa flexibilidade na aprendizagem, uma vez que cada aluno pode evoluir ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses e necessidades, pois proporciona o desenvolvimento de competências associadas à produção de texto escrito, ao domínio de certos serviços e ferramentas da Web (Gomes, 2005, cit in Faria, 2008). Por outro lado, o factor motivação não pode ser descurado, porquanto os alunos estão cada vez mais receptivos e preparados para a utilização das TIC.

Os elementos-chave para o modelo de aprendizagem definido e idealizado para esta turma com percurso curricular alternativo pode ser descrito através do seguinte esquema (adaptado de Faria, 2008:14)<sup>63</sup>.

Com base neste sistema organizámos as categorias do *blogroll* que pretendíamos para o blogue de língua inglesa, descrito com detalhe no ponto 3 deste capítulo-ferramentas utilizadas no estudo e sua descrição.



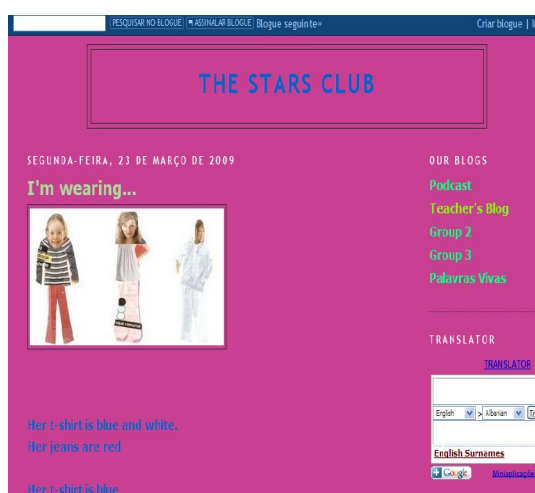
**Figura 8** - Elementos-chave do modelo de aprendizagem

<sup>63</sup> Baseado em Oliver, Herrington, Herrington & Sparrow, 2006.

Assim, o trabalho inicial desenvolvido teve como finalidade dotar os alunos dos conhecimentos básicos necessários à edição e dinamização de um blogue, bem como familiarizá-los com o ambiente e o layout desta ferramenta, de forma a serem bem sucedidos no passo seguinte, e porventura o mais compensador – a criação e manutenção do seu próprio blogue: “Learner’s blog”.

Para Campbell (2003) este tipo de blogue encoraja os alunos a escreverem com maior frequência sobre assuntos do seu interesse, ao mesmo tempo que desenvolvem o sentido crítico e a autonomia quando consultam e comentam os blogues dos seus colegas.

Um dos objectivos do desenvolvimento destas actividades foi conseguir uma combinação de Tutor/Class blog com Learner’s blog através de hiperligações entre todos eles, criando uma pequena comunidade de aprendizagem e de partilha de conhecimento e de experiências.



**Figura 9** - Blogue do Grupo 1  
(<http://pcagrupa1.blogspot.com>)



**Figura 10** - Blogue do Grupo 2  
(<http://pcagroup2.blogspot.com>)



**Figura 11-** Blogue do Grupo 3 (<http://pcagrup3.blogspot.com>)

Pretendia-se que os alunos sentissem que estavam a comunicar/escrever para uma audiência real e que não estavam, apenas, a escrever para a professora corrigir e avaliar. Segundo Paiva (1999)<sup>64</sup>, o input recebido pelo aluno e a sua participação são dois factores importantes para a proficiência na língua estrangeira, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira, quando mediada por computador, propicia, na opinião da mesma autora, contextos de uso mais significativos para os alunos, aumenta as oportunidades de aprendizagem, incentiva a aprendizagem autónoma, acomoda ritmos e necessidades diferentes, facilita o acesso a material autêntico e ultrapassa os muros da sala de aula, propiciando a interacção com pessoas do mundo inteiro. A mesma opinião é partilhada por Meloni (1998, cit in Paiva, 1999) quando afirma que os alunos se sentem à vontade com os computadores e são receptivos a qualquer actividade de aprendizagem que envolve o computador, pois o aumento da motivação leva ao aumento do uso da língua que, por sua vez, aumenta a proficiência.

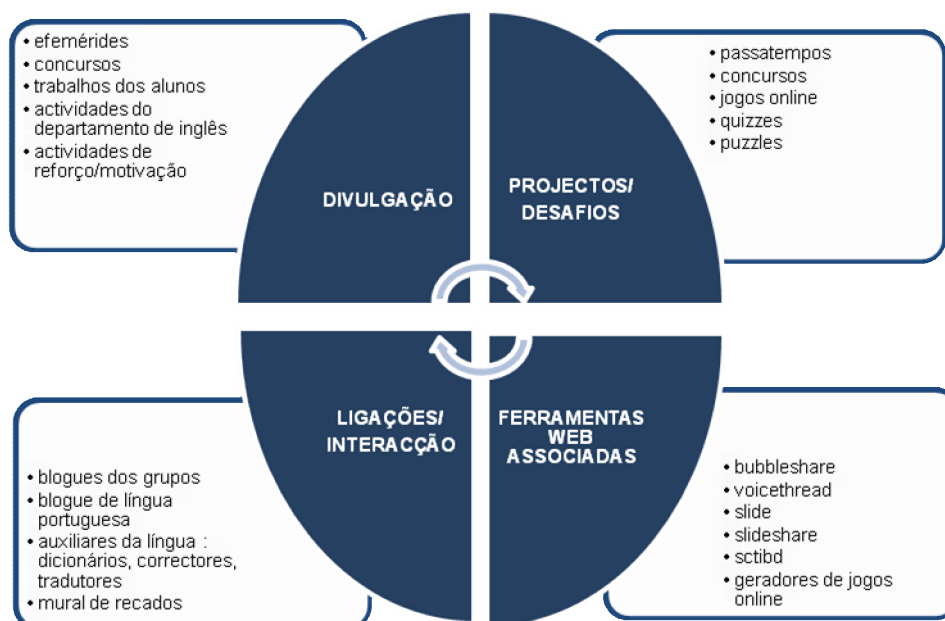
De acordo com Paiva (1999), em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interacção é acrescida, porque o contacto que os alunos mantêm com a língua restringe-se ao espaço da sala de aula e nesta nem sempre se criam as condições ideais para a interacção. As oportunidades criadas na sala de aula são, para esta autora, situações artificiais em forma de simulações, sujeitas a interferências negativas de ordem social e afectiva.

Ao longo da experiência foram publicadas mensagens que funcionaram, na sua maioria, como actividades de motivação e de reforço das aprendizagens realizadas na sala de aula. Também foram publicados trabalhos dos alunos da turma e fez-se menção

<sup>64</sup> Disponível em <http://www.veramenezes.com/diarios.htm> (Consultado em 16 de Novembro de 2008).

a actividades desenvolvidas no âmbito do Plano Anual de Actividades, em que o grupo de Inglês participou.

Podemos descrever de forma resumida a dinâmica imprimida no blogue, distinguindo as actividades que se destacaram com o auxílio do esquema apresentado na figura 12 (adaptado de Faria, 2008:15).



**Figura 12** - Dinâmica do blogue

Pretendemos publicar actividades que, de alguma forma, fossem apelativas e que fossem uma extensão dos conteúdos abordados na aula. O facto de estes alunos não seguirem um manual adoptado convencional (foi concebido pela professora/investigadora) favoreceu o acesso voluntário dos alunos ao blogue, pois as actividades eram apelativas e estavam idealizadas para complementarem os conteúdos trabalhados nas aulas. Para o efeito, recriámos situações em que os alunos participavam em pequenos desafios, através do envio de comentários, e realizavam actividades de remediação/consolidação de conteúdos aprendidos durante as aulas.

Nesta primeira iniciativa de contacto com as ferramentas Blogue e Podcast, os alunos colaboraram na edição e publicação de um blogue, que funcionou como um “e-jornal” da turma, anteriormente referido. Com o decorrer do tempo, os restantes professores do conselho de turma colaboraram neste espaço, com alusão às actividades realizadas no âmbito das suas disciplinas. Com esta abordagem, pretendia-se que os

alunos compreendessem o funcionamento de um blogue e a sua função, bem como se tencionava que os alunos se tornassem mais autónomos na utilização do computador e seus periféricos, com o processador de texto e na utilização da Internet e ferramentas da Web 2.0 (voicethread, slide, bubbleshare<sup>65</sup>, youtube...).

Simultaneamente, nas aulas de Inglês, o Blogue e o Podcast (em conjunto com outras ferramentas colaborativas) foram recursos usados pela professora para os alunos consolidarem e reforçarem aprendizagens. Constituíram, numa primeira fase de adaptação às ferramentas em estudo, um local para pesquisa, publicação de trabalhos dos alunos, espaço para actividades lúdicas e exercícios de motivação para a aprendizagem da disciplina.

Durante esta fase, a professora/investigadora prestou particular atenção à participação e adesão dos alunos a estes recursos, procedendo à análise dos comentários que os alunos foram deixando no blogue.

Após esta primeira experiência de aprender com blogues aplicámos novo questionário (anexo III), com o intuito de aferir como se processou a familiarização com esta ferramenta, qual o impacte que o recurso a este meio causou na apreensão de conteúdos de inglês, conhecer a opinião dos alunos face às estratégias e materiais de ensino usados pela professora, e perceber até que ponto a adopção desta estratégia de ensino/aprendizagem contribuiu para a literacia digital destes alunos. A investigadora ainda procedeu à análise dos comentários e da dinâmica do blogue e do podcast na disciplina de língua inglesa, mediante categorias apriorísticas e eventuais categorias emergentes, descrita com maior detalhe na parte III deste capítulo – análise de conteúdo dos comentários.

Depois da conclusão da primeira fase do estudo de caso – em que os alunos navegaram e interagiram no blogue criado pela professora para a disciplina de língua inglesa, colaboraram na edição e publicação de um blogue/e-jornal da turma e contribuíram com produções áudio para o podcast –, os alunos passaram a uma etapa que lhes exigiu maior responsabilidade e que constituiu o momento mais desafiante para eles. Neste estágio do estudo importou observar a reacção e o comportamento dos alunos enquanto editores e administradores de um blogue, não só no que diz respeito ao domínio da língua, mas também à sua autonomia e capacidade de resolução de problemas, associadas às competências do uso do computador.

---

<sup>65</sup> Este editor de fotografias/ imagens cessará a disponibilização dos seus serviços online em Novembro de 2009.

Devido às dificuldades em aceder aos recursos tecnológicos e às características destes alunos, considerámos que a melhor metodologia para implementar o uso dos blogues/podcasts seria a constituição/formação de grupos de trabalho. Uma vez que estes alunos apresentavam algumas dificuldades na sua relação interpessoal, optámos por aplicar um pequeno teste sociométrico (anexo IV), que contribuiu para detectar a posição de cada aluno dentro do grupo/turma.

Para que a constituição dos grupos fosse equilibrada, concluímos que a criação de dois grupos de três alunos e um grupo com quatro alunos seria a solução mais viável, não só em relação ao acesso aos recursos necessários, mas também para evitar que a “comunidade de aprendizagem” que se criou estivesse muito disseminada e, assim, resultasse difícil a participação e a navegação, por parte dos alunos, nos blogues dos colegas da turma. Quanto menor fosse o número de blogues, maior seria a probabilidade de os alunos colaborarem nos blogues uns dos outros, pois não se correria o risco de os alunos se sentirem perdidos e frustrados por não conseguirem aceder e comentar as tarefas publicadas por todos os colegas da turma.

No desenvolvimento desta fase do estudo pretendia-se que os alunos fossem responsáveis pelos conteúdos do blogue do seu grupo e estimulados a participarem e colaborarem nos blogues dos colegas da turma, através de comentários. Pretendia-se que cada grupo fosse capaz de organizar uma espécie de “e-caderno” de Língua Inglesa com o objectivo de criarem um espaço de crescimento pessoal, aberto aos outros. Neste processo, a professora de Inglês/investigadora (cf. Moreira, 2008)<sup>66</sup>, assumiu o papel de orientadora e mediadora das opções dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem num processo de construção compartilhada e mediada pelo professor e os pares mais capazes, num ambiente de “scaffolding”, em que os andaimes (imagem de Wood, Bruner e Ross, 1976) de conhecimento linguístico oferecidos aos alunos, através dos posts e dos comentários publicados no tutor/class blogue e nos blogues dos grupos, visavam o desenvolvimento potencial dos alunos, ao mesmo tempo que procuravam a sua autonomia enquanto produtores de informação.

As actividades, os conteúdos e os tópicos abordados nas sessões monitorizadas foram organizados de modo a focar as funções da linguagem mais comuns em situação de contacto social para alunos deste grau de ensino e com este nível de conhecimentos, tais como identificação pessoal, preferências e interesses, informações sobre si e a sua origem. Todas as tarefas foram planeadas para favorecer a interacção entre os alunos e

---

<sup>66</sup> Moreira, T. M., Reis, S. C. e Tura, D. L. O uso de blogs na aprendizagem da língua Inglesa: uma experiência na escola pública. Revista Tecnologias na Educação, n.1, ano1, 2008. ISSN 1984-4751. Disponível <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel14.pdf> (Consultado em 16 de Junho de 2009).

a professora, com recurso à ferramenta blogue, pois, tal como afirma Moreira (2008:5), “a construção de novos conhecimentos linguísticos e culturais é resultante de situações desafiadoras que envolvem a formulação e solução de problemas, discussão, partilha e colaboração mútua de saberes entre aprendizes no ciberespaço”.

Durante o estudo de caso os alunos publicaram sete mensagens cujo teor se relacionava com os conteúdos abordados nas aulas. Os trabalhos realizados pelos diferentes grupos procuravam dar continuidade e visibilidade ao que os alunos produziam nas aulas, de maneira a constituir um registo organizado dos progressos e aprendizagens alcançados pelos alunos. Esta estratégia procurava que o processo de ensino-aprendizagem se centrasse na actividade da sala de aula e no aluno, apoiando os alunos a construir conhecimento significativo e a desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo, corroborando a opinião de Miranda (2007).

Das sete mensagens publicadas, cinco foram alvo de monitorização/observação por parte da professora/investigadora. A monitorização das actividades desenvolvidas pelos grupos de trabalho foi realizada com o auxílio de grelhas de observação na sala de aula (anexo V) e, posteriormente, todo o processo de desenvolvimento de cada actividade foi descrito segundo os itens: (i) descrição da actividade, (ii) finalidade, (iii) conteúdos, (iv) actividades de preparação, (v) interacção, (vi) pressupostos, (vii) procedimento e (viii) avaliação, como se descreve no ponto 4 da parte III deste trabalho – monitorização das actividades desenvolvidas pelos alunos.

A primeira abordagem à ferramenta blogue, enquanto trabalho autónomo de cada grupo, consistiu na criação dos blogues dos grupos, devidamente assessorados pela professora e com recurso a um guião e a meios multimédia para facilitar a explicação do processo. Esta sessão foi essencialmente técnica e as actividades concentraram-se nos aspectos formais, inerentes à criação de um blogue.

Na primeira actividade de trabalho autónomo os alunos foram convidados a redigir um pequeno texto de apresentação “Personal Identification”, fornecendo dados pessoais (nome, apelido e idade) aos quais juntaram uma foto para publicação. Foi um trabalho de cariz individual no que respeitou a redacção dos textos, embora a publicação dos trabalhos finais fosse da responsabilidade dos grupos.

Com a realização da segunda actividade pretendia-se que os alunos fossem capazes de produzir um texto sobre personalidades famosas – “Asking and talking about name, surname, age, address and phone number”. Toda a actividade foi realizada em



trabalho de grupo, desde a redacção do texto, a selecção das imagens e a publicação da mensagem no blogue.

A actividade posterior consistiu em entrevistar um colega de outra turma, com o intuito de aplicar conhecimentos adquiridos na unidade "Identifying people – Asking and talking about name, surname, age, address and phone number". Esta proposta de trabalho exigiu dos alunos uma preparação um pouco exigente, visto que tiveram de realizar tarefas que impuseram alguma organização e sentido de grupo. Os alunos prepararam as perguntas, gravaram a entrevista com recurso ao software Audacity<sup>67</sup> e publicaram o trabalho resultante nos blogues de grupo. Foi uma actividade que exigiu dos alunos capacidade de análise e resolução de problemas e que privilegiou a partilha e o trabalho de grupo/pares.

Com o objectivo de promover a motivação nos alunos e o gosto pela língua inglesa, ao mesmo tempo que se pretendia que os alunos tivessem contacto com mais uma ferramenta da Web 2.0, a quarta actividade sujeita a monitorização procurou que os alunos publicassem uma mensagem no blogue com recurso à ferramenta Bubbleshare (editor de imagens). A actividade integrava-se no desenvolvimento da unidade de trabalho "Countries and nationalities", para a qual os alunos tiveram de produzir uma mensagem que incluísse uma imagem das bandeiras de diversas nacionalidades, devidamente acompanhadas de legendas que evidenciavam os conhecimentos.

Procurámos que a quinta actividade/tarefa monitorizada fosse aliciante, que apelasse à criatividade dos alunos e que envolvesse a tomada de decisões, o sentido crítico e a resolução de problemas. Solicitámos aos alunos que criassem e "vestissem" uma personagem com recortes de revistas/jornais e que, posteriormente, procedessem à sua descrição, aplicando os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores relativas ao tópico "Identifying clothes, footwear and accessories".

Durante o processo de monitorização das actividades registaram-se todas as observações consideradas pertinentes e que, de alguma forma, contribuíram para que o trabalho dos alunos e a actuação da professora fossem sendo melhorados. Para evitar repetições, optámos por detalhar estas actividades no ponto 5 da Parte III – Descrição e análise dos resultados.

Com o intuito de se proceder à avaliação do impacte do uso do blogue e do podcast no desenvolvimento das competências comunicativas, no grau de motivação/satisfação no processo de aprendizagem da língua alvo, bem como aferir as competências tecnológicas dos alunos em questão, a investigadora recorreu, em articulação com a

---

<sup>67</sup> Audacity é um editor e gravador áudio digital.

aplicação de inquéritos, à análise de conteúdo/interactividade dos comentários deixados nos blogues.

Da mesma forma, o recurso aos podcasts teve como principal objectivo fomentar a competência comunicativa dos alunos, nomeadamente contribuir para a melhoria das suas capacidades de “listening, reading and speaking”, encorajando a participação e o envolvimento dos alunos em tarefas comuns e num ambiente autêntico. No entanto, importa clarificar que o recurso ao podcast se fez de forma muito elementar e que funcionou, essencialmente, como repositório dos ficheiros áudio produzidos nas aulas.

Dadas as características dos alunos e a sua falta de recursos, estes nunca fizeram qualquer download dos ficheiros publicados no podcast e, conseqüentemente, os ficheiros produzidos nunca estiveram disponíveis em qualquer dispositivo móvel, pelo que as características “anytime, anywhere” nunca foram experienciadas. Contudo, os alunos foram responsáveis e participantes activos do processo de gravação, edição e publicação dos ficheiros, recorrendo ao software Audacity. Os alunos foram igualmente autónomos no acesso e audição dos ficheiros em situação de sala de aula.

A gravação/publicação dos episódios ocorreu na sequência de actividades de role-play e de reading que aconteciam no normal decorrer de uma aula. Pretendemos que estas actividades funcionassem como factor de motivação e de catalisador da atenção da turma nas actividades, visto que este grupo de alunos apresentava, por vezes, dificuldades de concentração/atenção na realização das tarefas. Por esse motivo, procurámos que estes momentos de gravação dos textos fossem encarados como algo natural, evitando imprimir um cariz demasiado sério às actividades, para não se correr o risco de tornar os alunos excessivamente ansiosos com o produto das suas leituras. O objectivo nunca foi avaliar a qualidade da sua leitura, mas sim contribuir para que os alunos se sentissem mais desinibidos e que encarassem a língua com naturalidade. Ao mesmo tempo, procurámos estimular nos alunos a reflexão sobre a importância da dicção, da pronúncia e da entoação correctas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Por esse motivo, não procedemos a qualquer tipo de observação/monitorização das actividades que foram praticamente todas realizadas com o apoio/assessoria da professora. No podcast da turma quase não se registam comentários, excepto os que a professora/investigadora foi colocando como medida de incentivo e de reforço da auto-estima dos alunos. Durante o decurso do estudo de caso foram publicados dezanove episódios, acompanhados ou não de imagem e/ou texto, consoante a pertinência do episódio e o tempo disponível para o fazer. Em muitos casos,

a audição dos episódios publicados funcionou como motivação para o início das aulas subsequentes.

As percepções dos alunos sobre a importância deste recurso, na aprendizagem da língua inglesa, está patente nas respostas que deixaram nos inquéritos que responderam ao longo do estudo de caso.



Figura 13 - Publicação de episódios no podcast

Com o objectivo de se avaliar o impacte destas acções no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, nesta turma, os alunos responderam a novo inquérito por questionário (anexo VI), com o objectivo de se aferir a facilidade de edição/publicação do blogue e podcast, compreender até que ponto as actividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e o aumento do gosto pela disciplina de língua inglesa, bem como para usarem melhor o computador.

### 3. Ferramentas utilizadas no estudo e sua descrição

Para concretizarmos as novas dinâmicas na sala de aula precisámos não só de adequar e reformular as planificações didácticas, as estratégias e as metodologias, mas também de organizar as tarefas nos diferentes momentos da aula. Para que o efeito pretendido fosse alcançado, analisámos um conjunto de recursos/instrumentos que valorizassem os princípios construtivistas e que possibilitassem centrar a actividade da

sala de aula mais no aluno e menos no professor, conduzindo a níveis de motivação e de eficácia superiores (Faria, 2008).

Por todas as razões apresentadas, configurámos o layout do blogue de forma a promover a interacção que se pretende numa aula de língua estrangeira. Todos os widgets/aplicações que constam da barra lateral direita do blogue procuram dar resposta às necessidades de comunicação dos alunos, prevendo o auto estudo e a sua autonomia.

Pensando na autonomia que desejamos que os alunos alcancem, escolhemos o servidor de blogues “Blogger” por ser um servidor com características “user-friendly”, com as funcionalidades mais usuais (inserção de imagem, som, vídeo, hiperligações, aplicações em flash, etc.), oferecendo também a possibilidade de se optar por um “painel de controle/definições” na língua que se desejar.



**Figura 14 - Layout do blogger (página de edição)**

Ao escolhermos este servidor, tivemos em consideração a sua usabilidade enquanto recurso a ser acedido por jovens deste nível etário e com fracos conhecimentos de navegação na Internet, bem como a facilidade com que permite a edição e a publicação de conteúdos, mesmo por pessoas com pouca experiência. Na nossa opinião, as suas características de edição permitem integrar aspectos relativos à facilidade de utilização e à aprendizagem, conferindo-lhe um contexto de aprendizagem autêntico e

que, na perspectiva de Squires e Preece (cit in Albion s.d.)<sup>68</sup>, vai ao encontro das premissas defendidas para um ambiente de aprendizagem construtivista.

O design de uma interface deverá proporcionar, ao seu utilizador, uma experiência de interacção agradável, despertando o interesse por voltar a utilizar esse recurso ou aplicação. A usabilidade é, segundo a norma ISO/DIS 9241-11 "... the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specific context of use" (European Usability Support Centre, cit in Carvalho, 2004:197)<sup>69</sup>. Tendo em atenção estes pressupostos, referentes ao design de interacção em ambientes/plataformas Web, concebemos o espaço online "English is Cool" à luz de alguns parâmetros preconizados por Nielsen (1993 -1995) e, posteriormente, adaptados por Smith & Mayes (1996), que salientam "...a facilidade de aprendizagem, a facilidade de utilização e a satisfação no uso do sistema pelo utilizador." (cit in Carvalho, 2004:198).

As abordagens defendidas por Nielsen (cit in Carvalho, 2004:197) são, para nós, mais significativas quando a edição e publicação do blogue estiver a cargo dos alunos, quando eles criarem os seus "learner's blog".

No quadro III, listamos as duas abordagens que considerámos pertinentes para o estudo em causa.

Autores	Parâmetros de Usabilidade				
	Fácil de aprender	Eficiente para usar	Fácil de lembrar	Fácil de recuperar de situações de erro	Agradável de usar
Nielsen (1993,1995)					
Smith & Mayes (1996)	Facilidade de aprendizagem	Facilidade de utilização	Satisfação no uso do sistema pelo utilizador		

**Quadro 3** - parâmetros de usabilidade (adaptado de Carvalho, 2004:197)

Para o layout do blogue seleccionámos um modelo com uma cor neutra, mas conjugada com cores atraentes e apelativas, nomeadamente as cores para os títulos das mensagens, para o título do blogue e para os links da barra lateral. Procurámos que a informação existente no blogue não conduzisse a uma sobrecarga cognitiva para os alunos e possíveis visitantes. Decidimos harmonizar as cores e tornar o conteúdo coerente e, simultaneamente, apelativo, de forma a tornar a mancha gráfica interessante, do ponto de vista dos utilizadores desta faixa etária.

<sup>68</sup>Disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/albion.pdf> (Consultado em 5 de Janeiro de 2009).

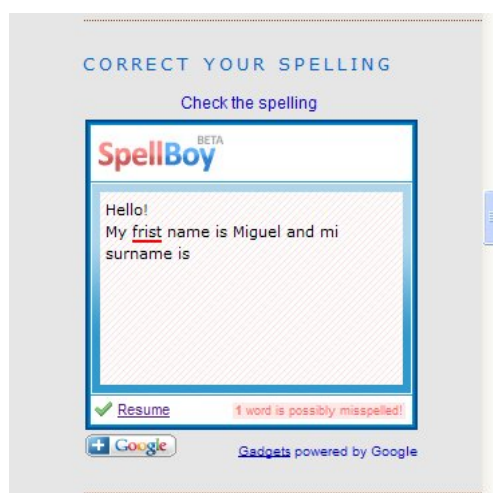
<sup>69</sup> Disponível em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com197-206.pdf> (Consultado em 8 de Janeiro de 2009).

Com o objectivo de cumprir os pressupostos de Nielsen (1993; 1995) e de Smith & Mayes (1996) de fomentar a interacção/comunicação em língua inglesa e de promover a autonomia, seleccionámos widgets/aplicações para a barra lateral direita cuja função suporta os objectivos visados.

As opções para este espaço privilegiaram aplicações que facilitassem, aos alunos, o rápido acesso a recursos online sem terem de abandonar o ambiente de trabalho do blogue. A lista de sítios começa com a possibilidade de se aceder aos blogues dos grupos dos alunos e ao podcast da turma. Como se trata de um blogue que serve de suporte ao processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, considerámos importante fornecer ligações para ferramentas que funcionariam como auxiliares da língua, nomeadamente: (i) dicionários online, tradutores simultâneos e correctores ortográficos; (ii) sítios de divulgação de histórias, canções e jogos online; (iii) plataformas virtuais de aprendizagem; (iv) sítio da escola; (v) sítios com conteúdo diversificado e de interesse para os alunos; e (vi) motores de busca. Também optámos por adicionar um “mural de recados” – em C-Box –, que permite a comunicação síncrona entre professor-aluno e aluno-aluno, favorecendo a autonomia e a interacção em língua inglesa.



**Figura 15** - Tradutor simultâneo online



**Figura 16** - Corrector ortográfico online



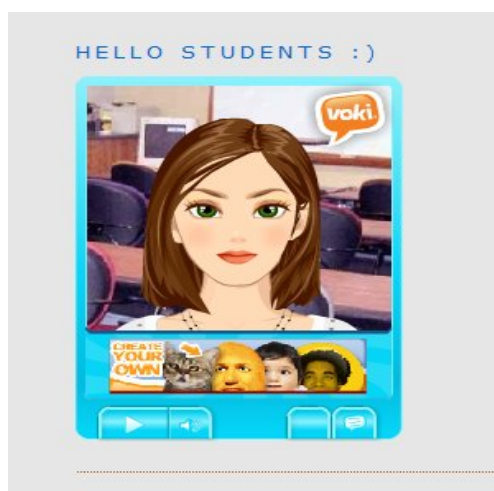
**Figura 17** - Mural de recados (C-Box)

Também integrámos o recurso “vozme”<sup>70</sup> que possibilita a audição do conteúdo dos posts. É um recurso que lê a mensagem escrita deixada nos posts, transformando os caracteres num ficheiro Mp3. Como é óbvio, é um recurso com algumas limitações e imperfeições, mas que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de listening, ao mesmo tempo que imprime mais dinamismo e realismo à mensagem publicada. Convém salientar que este recurso não integrou o blogue desde o início da implementação do estudo, uma vez que a investigadora só teve acesso a esta ferramenta já quase no final do estudo. Contudo, funcionou como uma mais valia ao permitir aos alunos a escolha da audição e/ou leitura dos posts, indo ao encontro das características de aprendizagem de cada um.

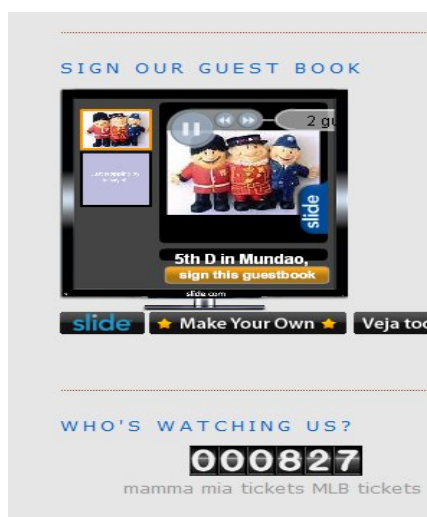
Em relação à lista de links acessíveis a partir do blogue, procurámos que as ligações fossem desafiantes e adequadas às necessidades dos alunos e de acordo com os objectivos das tarefas propostas no blogue. Na barra lateral ainda adicionámos uma mensagem áudio de boas vindas ([www.voki.com](http://www.voki.com)) e actividades lúdicas (hangman e vídeos) que poderiam funcionar como catalisadores de visitas/acessos dos alunos à aplicação.

Ainda constam da barra lateral informações sobre quem visita o blogue e qual a sua proveniência, o que confere ao trabalho dos alunos a visibilidade que eles tanto apreciam.

<sup>70</sup> Vozme - converte texto em ficheiro áudio. Disponível em <http://vozme.com/webmasters.php?lang=en>.



**Figura 18** - Mensagem áudio de boas-vindas (Voki)



**Figura 19** - Lista de visitantes do blogue



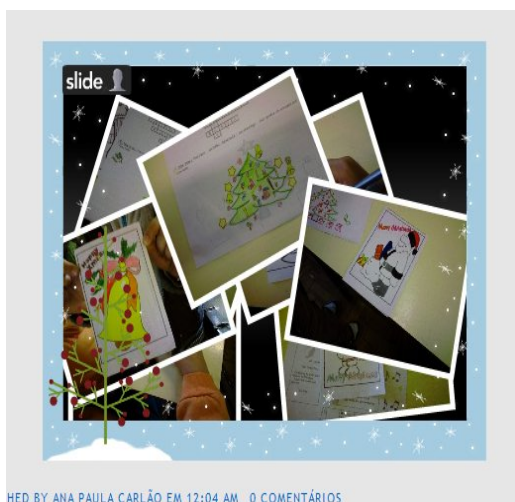
**Figura 20** - Livro de visitas

No fundo, procurámos recriar no blogue um canal de comunicação que funcionasse como um ambiente complementar para o desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem. As aplicações a que recorremos buscavam o interesse, a motivação, a produção e uma aprendizagem mais efectiva da língua, rompendo com as práticas mais tradicionais de ensino.

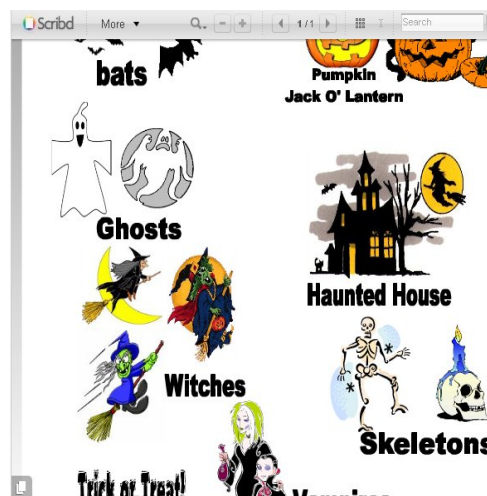
Ao longo das mensagens publicadas procurámos variar os recursos multimédia utilizados, recorrendo a registos áudio, vídeo e imagem (filmes do Youtube, apresentações PowerPoint, gravações de leituras dos alunos, actividades realizadas com recurso ao Voicethread e Bubbleshare, edição/publicação de fotos com o Slide, apresentação de vocabulário com recurso ao Scribd, actividades desenvolvidas com o



Hotpotatoes e geradores de jogos e puzzles como o Spellmaster, Mystudiyo, Jigsaw puzzle, entre outros).



**Figura 21** - edição de fotos com o Slide



**Figura 22** - apresentação de vocabulário com Scribd

Relativamente à selecção do servidor de podcast, procurámos adoptar o mesmo critério usado para a escolha do blogger, pelo que o layout eleito é muito simples e despretensioso. Elegemos o Podomatic ([www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)) por ser um servidor que a investigadora já conhecia e já tinha utilizado noutras situações de ensino com resultados positivos.

No blogroll do podcast incluímos apenas as ligações para os blogues da turma pois não se justificava, neste momento de adaptação às ferramentas, um excesso de informação que poderia, eventualmente, desvirtuar o efeito que se pretendia alcançar com esta ferramenta, neste estudo de caso. Procurámos que a informação disponível fosse fácil de aceder e que o seu uso fosse autónomo e intuitivo. Por esse motivo, seleccionámos um modelo/layout que sugeria uma metáfora visual apelativa para o “player”.

Em conjunto com esta ferramenta, os alunos aprenderam a usar o Audacity, (software que transforma ficheiros áudio em formato Mp3) para gravarem os seus trabalhos que, posteriormente, carregavam para o podcast.

Embora o próprio servidor de podcast permitisse a gravação com recurso ao seu software, aconselhava a que se utilizasse o Audacity, por garantir uma melhor qualidade de gravação/reprodução e download dos trabalhos finais.

A eficiência das ferramentas seleccionadas para este estudo de caso foi avaliada através dos resultados obtidos com os instrumentos de recolha preparados pela

investigadora. Com estes instrumentos, procurámos obter as respostas para as questões de investigação que despoletaram este trabalho junto deste grupo de alunos.

#### **4. Instrumentos de recolha de dados/validação**

Para a materialização deste estudo de caso privilegiou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo a várias técnicas de recolha de dados: a aplicação de inquéritos por questionário, a observação/monitorização de actividades, a aplicação de um teste sociométrico e a análise de conteúdo.

Neste estudo de caso foram aplicados três inquéritos por questionário em três momentos distintos do estudo. O primeiro inquérito, aplicado antes do início do estudo (anexo I), procurava aferir a literacia em TIC dos alunos. Após a primeira fase do estudo os alunos responderam a novo inquérito (anexo III), desta vez para se perceber como se tinha processado a adaptação/navegação no blogue da professora e, já no final do estudo, os alunos responderam sobre a sua experiência enquanto editores de um blogue e participantes no podcast da turma (anexo VI). O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao programa Excel, uma vez que as questões colocadas eram essencialmente de carácter fechado e os respondentes eram apenas dez.

Como a amostra se limita aos dez alunos que frequentam a turma de 5º ano com Percursos Curriculares Alternativos, a resposta ao questionário foi, segundo Quivy et al (1995, cit in Antunes 2008:107), de “administração directa”. Na elaboração destes questionários, foram sobretudo privilegiadas questões de natureza quantitativa e qualitativa, com algumas questões abertas. Em algumas questões, de acordo com a situação de cada aluno, era possível não responder, ou então assinalar mais do que uma opção.

Na elaboração dos questionários foi fornecida, através da redacção de uma nota preambular, informação aos inquiridos sobre os objectivos subjacentes à aplicação dos inquéritos e ao seu preenchimento. Os inquéritos foram posteriormente submetidos à apreciação da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), mais concretamente ao departamento MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) do Ministério da Educação<sup>71</sup>, que após terem sido aprovados foram aplicados na turma em estudo.

Durante o estudo de caso foi necessária a constituição de grupos de trabalho. Uma vez que estes alunos apresentavam algumas dificuldades na sua relação interpessoal,

---

<sup>71</sup> Procedimento regulamentado pelo Despacho n.º 15847/2007.

optámos por aplicar um pequeno teste sociométrico (anexo IV), que segundo Albano Estrela (1994) permite determinar as relações de afinidade e não afinidade existentes entre os elementos da turma e perceber as relações espontâneas, destacando a posição de cada indivíduo no grupo. Evidentemente que este teste não nos fornece a qualidade das relações entre os membros do grupo, nem a estrutura e dinâmica do grupo, mas permite obter dados que contribuem para detectar a posição de cada aluno dentro do grupo/turma. Este procedimento permitiu à investigadora actuar com isenção e evitar constrangimentos tão comuns neste tipo de decisões, por vezes geradoras de tensões e consequente falta de interesse e motivação por parte dos alunos.

Após a análise das respostas ao teste sociométrico, os alunos foram organizados de acordo com as preferências por eles manifestadas. Quando confrontados com a constituição dos grupos não fizeram qualquer comentário e aceitaram a resolução tomada sem qualquer conflito. Os alunos foram informados que a constituição dos grupos resultou das suas respostas ao teste sociométrico e, por isso, a aceitação dos grupos foi pacífica.

A observação participante das actividades em contexto de sala de aula foi realizada segundo os critérios que constam de uma folha de observação (anexo V) e que visavam aferir os comportamentos e os procedimentos adoptados pelos alunos, no decorrer das tarefas propostas. Este tipo de recolha de dados proporciona, na opinião de Pardal (1995) e de Quivy et al (1995), a oportunidade de o investigador fazer uma interpretação mais correcta e fiel sobre a ocorrência de determinado comportamento.

Contudo, a proximidade e a familiaridade entre a investigadora e os participantes no estudo poderá influenciar o comportamento dos intervenientes, comprometendo a autenticidade e a consequente falta de objectividade na análise dos factos e a dificuldade em interpretar falsas evidências.

A observação das actividades em situação de sala de aula foi complementada por um relatório escrito que pormenorizava as cinco actividades que foram alvo de monitorização, como se pode ler no ponto 4 da parte III deste trabalho - monitorização das actividades desenvolvidas pelos alunos.

Para se proceder à análise do conteúdo dos comentários deixados pelos alunos no blogue da professora e nos blogues dos grupos, criados durante o estudo de caso, foi construído um instrumento de interpretação/avaliação do teor dos comentários (ver ponto 4, parte III), com o intuito de se perceber até que ponto o recurso às tecnologias blogue e podcast contribuíram para a competência comunicativa (sobretudo a competência discursiva) dos alunos. As categorias privilegiadas neste instrumento foram definidas à

luz do perfil de saída dos alunos do 2º Ciclo, previsto pelo Programa de Inglês do 2º Ciclo e do nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Este documento permite fazer uma leitura global e, ao mesmo tempo, individual da interacção que ocorreu nos blogues preparados para o estudo de caso, enquanto qualifica o teor dos comentários em função do tipo de mensagem que lhes deu origem.

## **5. Caracterização do contexto da investigação**

### ***5.1. Meio/escola***

A escola onde se realizou o estudo localiza-se na periferia da cidade de Viseu. É uma escola básica com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, que funciona em regime diurno. Com 452 alunos, a escola, à semelhança de outras, debate-se com alguns problemas de sobrelotação que se reflectem na falta de salas ou de espaços específicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais ou para proporcionar actividades de enriquecimento extra-curricular.

Nesta escola funcionam, desde 2006, turmas do 2º ciclo com Percurso Curricular Alternativo (PCA) e Cursos de Educação e Formação (CEF) nas áreas de hotelaria, informática e estética e cuidados do cabelo que conferem aos alunos certificação de conclusão do 3º ciclo e uma qualificação profissional de nível dois.

O corpo docente da escola é constituído por 72 professores, dos quais apenas 37 são do quadro de nomeação definitiva da escola. O pessoal não docente é constituído por 26 funcionários e uma psicóloga.

Os encarregados de educação possuem, na sua maioria, apenas o 1º e o 2º ciclo, sendo poucos os que concluíram o ensino secundário ou que terminaram uma licenciatura.

Quanto aos indicadores de resultados de sucesso escolar, no ano lectivo transacto (2007/2008) verificou-se uma taxa de sucesso na ordem dos 87% no 2º ciclo e 85% no 3º ciclo. As disciplinas com maior índice de insucesso foram Matemática e Língua Portuguesa.

Nesta escola, a carga horária prevista para a disciplina de Inglês do 2º ciclo foi distribuída da seguinte forma: no 5º ano os alunos têm 3 tempos semanais repartidos por 1 bloco de 90 minutos e outro com a duração de 45 minutos. No 6º ano as aulas

decorrem em quatro tempos semanais, distribuídos por 2 blocos com a duração 90 minutos cada um.

As turmas com Percursos Curriculares Alternativos têm uma carga horária semelhante às turmas do ensino regular, excepto o 6º ano que tem menos uma aula de 45 minutos.

Em termos globais, o aproveitamento na disciplina de Inglês no 2º ciclo foi, no ano lectivo transacto, considerado bastante satisfatório tanto no 5º como no 6º ano, sendo que a taxa de sucesso se situa na ordem dos 80%.

Relativamente ao aproveitamento evidenciado pelas duas turmas de PCA na disciplina de Inglês no ano lectivo transacto (uma de 5º ano e outra de 6º ano) os resultados podem ser vistos como sendo bastante satisfatórios, dado que se registou um baixo índice de atribuição de notas inferiores a três (em 20 alunos, 6 não atingiram os objectivos visados).

Como este percurso preconiza actividades alternativas e o currículo da turma deve ser desenhado com base nos interesses e necessidades dos alunos, a professora de inglês/investigadora organizou e concebeu o “manual escolar” para estes alunos, com actividades e propostas de trabalho adequadas às reais capacidades dos alunos e aos conhecimentos da língua por eles evidenciados. As tarefas idealizadas pretendem ser diversificadas e que correspondam às expectativas dos alunos, procurando sempre um nível de realização que assegure o sucesso e combata o sentimento de frustração que este tipo de alunos experimenta quando as tarefas não estão adequadas à sua capacidade ou ao seu nível de realização. Obviamente que esta adequação de tarefas não significa que se descure a exigência e o rigor em termos de saberes e competências, pois subsiste a ideia errada de que se devem omitir determinadas aprendizagens quando se trabalha com alunos integrados nestas turmas.

## ***5.2. Participantes na investigação***

### ***5.2.1. Alunos***

Atendendo à especificidade dos alunos e à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado, a turma do 5º ano de escolaridade que participou nesta investigação é constituída por apenas dez alunos, 3 raparigas e 7 rapazes, com uma média de idades de 11 anos.

Esta turma integra o projecto denominado Percurso Curricular Alternativo, que supõe uma oferta escolar diferente, vocacionada para áreas mais práticas e que responde às necessidades e ritmo de aprendizagem dos alunos. Por este motivo, o desenho curricular desta turma é diferente do currículo regular do 5º ano.

Desta forma, o núcleo das disciplinas obedece ao fixado pelo Decreto-Lei 1/2006, ao qual foi acrescida uma área de formação artística/vocacional, com o objectivo de assegurar a aquisição das competências essenciais definidas para este ciclo. Numa filosofia de flexibilidade do currículo, as disciplinas de Expressão Visuo-Plástica (EVP) e Têxteis e Madeiras (TM) surgem em substituição da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e Estudo Acompanhado. Ainda foi adicionada a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (ITIC).

Os alunos que frequentam esta turma pertencem a um grupo específico de alunos que apresentam uma ou mais das seguintes situações:

- (i) ocorrência de insucesso escolar repetido;
- (ii) existência de problemas de integração na Comunidade escolar;
- (iii) ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- (iv) registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

O processo de constituição deste Percurso Curricular Alternativo foi concebido com base em elementos referenciais fornecidos, em primeira instância, pelo professor do 1º ciclo e, posteriormente, confirmados e complementados com as informações recolhidas pelo conselho de turma do 2º ciclo. Todo o processo se iniciou com:

- (i) a caracterização do grupo de alunos que o frequenta;
- (ii) a realização do diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do Ensino Básico;
- (iii) a confirmação das habilitações de ingresso.

De acordo com a lei em vigor, a estrutura curricular de cada ciclo deve ter como referência os planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral, anteriormente referido.

A matriz curricular apresentada para esta turma assegura a aquisição das competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo, desta forma, a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos. A transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para um curso de educação e formação só pode ocorrer no decurso do 1.º período ou no final do ano lectivo. No entanto, a transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo.

Os conteúdos do projecto da turma em estudo foram determinados tendo em consideração:

- (i) os resultados da avaliação diagnóstica aplicada em todas as disciplinas;
- (ii) as necessidades e os interesses dos alunos manifestados pelos próprios, bem como o meio em que se inserem;
- (iii) o ajustamento e a articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades de enriquecimento curricular existentes na escola.

A carga horária semanal atribuída a esta turma respeita os limites fixados, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro. Tendo em conta as características do grupo de alunos, a carga horária não ultrapassa os quatro blocos de noventa minutos diários.

O Conselho de Turma deste projecto reúne quinzenalmente para proceder à definição, adequação e actualização de estratégias, partilha de metodologias e uniformização de critérios. Nestas reuniões, faz-se o balanço das actividades realizadas durante a semana e avaliam-se as dificuldades/progressos manifestados pelos alunos.

Para além das actividades de cariz obrigatório, alguns alunos frequentam actividades de acompanhamento e de compensação, bem como beneficiam do apoio de instituições especializadas na prestação de serviços na área da psicologia. Da mesma forma, outros elementos da turma frequentam actividades extra curriculares e de enriquecimento.

Os alunos que frequentam este modelo de ensino, nesta turma, são indivíduos com alguns problemas de aprendizagem e que partilham as mesmas dificuldades em diversas áreas, nomeadamente a nível do raciocínio lógico/abstracto, cálculo mental, leitura e expressão oral e escrita.

Quatro destes alunos concluíram o 1º ciclo avaliados ao abrigo do extinto Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, revogado pelo actual Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. De salientar que dois alunos apresentam problemáticas do foro psicológico/psiquiátrico, dois apresentam um quadro clínico caracterizado por hiperactividade com défice de atenção/concentração, dois alunos recebem ajuda psicológica e um é oriundo de um agregado familiar desestruturado e, por isso, encontra-se referenciado na segurança social/protecção de menores.

Este grupo de alunos caracteriza-se por não apresentar hábitos de trabalho ou qualquer método de estudo e de organização. Sofrem de falta de concentração/atenção (dois alunos tomam doses diárias de medicamento indicado para este síndrome), revelam dificuldade na aplicação de regras de conduta e convivência na sala de aula e, sobretudo, manifestam falta de autonomia e de confiança na resolução de situações problemáticas.

Como é óbvio, as dificuldades detectadas nestes alunos são condicionantes da sua aprendizagem, nomeadamente devido a desmotivação, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro. É igualmente evidente o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

São alunos que, devido às suas características e aos resultados escolares alcançados durante o 1º ciclo, se encaixam num quadro de risco de abandono escolar, ou mesmo de exclusão social.

Em situação de sala de aula são crianças pouco solidárias e cooperantes entre si. São muito intransigentes uns com ou outros e encaram a crítica ou o reparo com desagrado. No entanto, quando abordadas individualmente, são crianças dóceis e solícitas, que gostam de ajudar e de se sentir úteis.

Desde o início do ano que manifestam interesse e gosto pelo uso dos computadores em situação de sala de aula, mas verifica-se que a familiaridade com este recurso é um pouco incipiente e resume-se aos conhecimentos básicos/elementares.

### **5.2.2. Professora**

A professora, que também é a investigadora deste estudo de caso, é docente de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no 2º ciclo. Lecciona no grupo 220 há 19 anos e pertence aos quadros de nomeação definitiva, embora se encontre destacada, pelo 3º ano consecutivo, nesta escola.



Com dois anos de experiência com alunos integrados em turmas com percursos curriculares alternativos, considera que a este tipo de alunos devem ser proporcionadas experiências de ensino significativas, enriquecedoras e desafiantes.

Motivada pelas competências adquiridas no Mestrado em Multimédia em Educação, considera que as TIC poderão ser um valioso aliado na tarefa de ensinar quem não gosta da escola ou para quem a escola nada significa. Desta forma, optou pela utilização do blogue e do podcast para ensinar este grupo de alunos, por serem ferramentas bastante intuitivas e de fácil navegação e publicação, para além de permitirem o recurso a outros elementos multimédia. A professora pretende, desta forma, perceber de que modo o uso de blogues e de podcasts contribui para a aprendizagem da Língua Inglesa, nomeadamente o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para o interesse/gosto pela disciplina e para o gosto pela escola.

O facto de leccionar Língua Portuguesa e Inglês e de ser a coordenadora do projecto de percursos curriculares alternativos desta turma do 5º ano permitiu, desde cedo, a criação de laços afectivos com estes alunos, que facilitaram a implementação do estudo de caso.

### **PARTE III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Uma vez recolhidos os dados com recurso aos diversos instrumentos construídos, procedemos à análise de frequência, fizemos a análise quantitativa das respostas dos alunos e efectuámos a descrição qualitativa das actividades desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente das actividades que foram alvo de monitorização.

#### **1. Literacia TIC dos participantes**

Os dados respeitantes à familiarização, carências e/ou apetências dos alunos em relação às TIC foram obtidos a partir da aplicação de um inquérito por questionário que contemplou cinco secções, a considerar

- Secção A - Dados pessoais
- Secção B - Eu e o computador/tecnologias
- Secção C - Eu e o computador na escola
- Secção D - Eu e a língua inglesa
- Secção E - Eu e a escola

Os dados foram recolhidos antes de a investigadora começar o estudo. A sua aplicação visou conhecer a realidade de aplicação/utilização das TIC no seio de um grupo de dez alunos, que integram uma turma de 5º ano com percursos curriculares alternativos.

Os principais objectivos tidos em consideração na organização e implementação do questionário foram:

- (i) caracterizar a utilização que os alunos fazem, em casa ou na escola, do material informático que possuem, em tarefas que se relacionam com a sua actividade escolar;
- (ii) inferir o modo como os alunos percebem a escola;
- (iii) conhecer o que pensam os alunos da aprendizagem da língua inglesa.

O questionário é composto por questões de natureza quantitativa e qualitativa, com algumas questões abertas. Em algumas questões, é dada aos alunos a possibilidade de assinalar mais do que uma resposta/opção.

Como o questionário era um pouco extenso, a fim de se evitarem incongruências nas respostas, devidas a cansaço ou aborrecimento por parte dos alunos, a metodologia adoptada para a sua aplicação consistiu em responder ao questionário por secções, uma vez que as características destes alunos assim o exigem (dificuldades de concentração/atenção, dificuldades na leitura e na escrita). Assim, a recolha da informação decorreu ao longo de uma semana.

Os resultados que a seguir se descrevem dizem apenas respeito às declarações prestadas pelos alunos.

Neste grupo de 10 alunos há seis que se encontram, neste momento, com 9 ou 10 anos de idade, três alunos com onze anos e apenas um (1) com mais de onze anos. Perante estes dados, podemos afirmar que o nível etário dos alunos é adequado e corresponde, na sua maioria, ao grau de ensino que estão a frequentar.

Quando inquiridos acerca dos equipamentos informáticos que têm ao seu dispor em casa, ou dos quais são proprietários, verificamos que há cinco (5) alunos que se destacam, quer pelo acesso privilegiado que têm a alguns recursos, quer pelo facto de serem seus proprietários, nomeadamente os alunos referenciados como A-B-F-G e H (v. tabela 1). Há a registar o caso de apenas um aluno (I) não possuir qualquer dos equipamentos referidos, sete que têm acesso a computador em casa, e apenas quatro com acesso/ligação à Internet. Contrariamente à tendência generalizada, quatro alunos ainda não possuem telemóvel. Dos alunos que têm telemóvel, 7 afirmam que os usam também para tirar fotos, gravar voz ou filmar (quer os telemóveis sejam seus ou

pertencentes a outros membros da família, como é o caso reportado por um aluno). Há, ainda, cinco alunos que possuem ou utilizam pen-drives no seu ambiente familiar ou que têm contacto com Ipods ou leitores de MP3/MP4.

**Tabela 1** - Indica que equipamentos tens em tua casa e os que são teus

	ALUNOS																						Total	
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J					
	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S				
Q1. Computador	✓			✓					✓		✓		✓		✓				✓	5	1			
Q2. Impressora	✓								✓		✓		✓		✓				✓	4	1			
Q3. Scanner				✓							✓				✓				✓	2	2			
Q4. Telemóvel	✓			✓		✓				✓				✓		✓				1	5			
Q5. Ligação à Internet											✓		✓		✓				✓	3	1			
Q6. Leitor/ gravador CD	✓			✓					✓		✓			✓	✓			✓		5	2			
Q7. Ipod / Mp3 / Mp4	✓			✓			✓	✓			✓		✓			✓		✓		5	3			
Q8. GPS	✓												✓							2	0			
Q9. Máquina digital	✓			✓			✓				✓				✓			✓		4	2			
Q10. Gameboy/Playstation	✓			✓			✓	✓			✓	✓			✓					3	4			
Q11. Consola de jogos	✓			✓	✓						✓	✓		✓						3	2			
Q12. Acessórios para jogar	✓			✓											✓					1	2			
Q13. Pendrive (pen)				✓	✓				✓				✓		✓			✓		3	3			
Q14. Não tenho nenhum																				-	-			

T= tem o equipamento em casa

S = O equipamento é seu

Relativamente às actividades que os alunos preferem realizar com recurso ao computador, 5 dos 7 alunos que têm computador em casa referem que usam o computador para escrever textos e jogar jogos em CD-ROM ou na Internet. As outras actividades mais escolhidas são procurar informação na Internet e navegar no Hi5. Um aluno menciona o facto de se servir do computador para ouvir música e fazer download de vídeos e três alunos referem que não possuem ou não utilizam o computador em casa. De todas as actividades referidas, a sua preferência vai para jogar jogos (3 alunos) ou falar no Messenger (2 alunos) (v. tabela 2). Três alunos não responderam a esta questão, por não terem acesso ou não usarem qualquer computador em casa.

**Tabela 2** - Das coisas que fazes com o computador, em casa, indica a que gostas mais de fazer.

Das coisas que fazes com o computador, em casa, indica a que gostas mais de fazer.	f
Q1. Não tenho computador	3
Q2. Não uso computador em casa	3
Q3. Escrever textos	5
Q4. Procurar informação na Internet	4
Q5. Usar CD ou jogos educativos da Internet	5
Q6. Jogar em CD ou na Internet	4
Q7. Enviar emails	2
Q8. Falar no messenger	3
Q9. Navegar no Hi5	4
Q10. Fazer desenhos	2
Q11. Fazer outras coisas	1

Em relação ao uso da Internet, a grande maioria (8 alunos) refere que utiliza a Internet sobretudo na escola, embora três alunos indiquem que também a usam em casa.

Quatro referem que já possuem conta de email, embora dois raramente façam uso dela e seis que ainda não têm conta de email. Contudo, vários alunos estão já familiarizados com serviços disponíveis na Internet, como o “Messenger”, onde seis alunos interagem com regularidade, quatro que afirmam ter conta no “Hi5” e oito que referem que já viram filmes do “youtube”. No entanto, quando inquiridos acerca das ferramentas a privilegiar neste estudo (blogue e podcast), as respostas foram, em certa medida, ao encontro das nossas expectativas, pois nove alunos não sabiam o que é um podcast (apenas um já tinha ouvido falar mas não sabia o que era). Em relação ao blogue as reacções foram mais positivas, pois desde o início do ano lectivo que os alunos mantêm um blogue de língua portuguesa, que tem funcionado como e-jornal da turma e as actividades de língua inglesa são, também, disponibilizadas num blogue criado para o efeito (ambas as disciplinas são leccionadas pela investigadora). Por esse facto, nove alunos responderam que sabiam o que é um blogue e que já tinham efectuado pesquisas em blogues. Apenas um aluno referiu que já tinha ouvido falar em blogues, mas que não sabia o que era e, por isso, também respondeu que não sabia se já tinha realizado pesquisas em blogues – não é de estranhar esta afirmação por parte deste aluno, uma vez que, frequentemente, se esquece de factos e acontecimentos, mesmo relativos à sua vida pessoal.

Ainda no âmbito da secção B – Eu e o computador/tecnologias – percebemos que quase metade dos alunos (4) não utiliza o computador em casa e apenas três (3) alunos declaram que passam mais do que três horas diárias no computador. Quando questionados sobre como tinham aprendido a usar o computador, metade dos alunos (5) referiu que aprendeu sozinho ou com familiares, dois (2) referem que aprenderam com os amigos, sendo que apenas um referiu que aprendeu com os professores (v. tabela 3).

Tal leva-nos a concluir que foram autodidactas e que, provavelmente, a escola não desempenhou um papel muito importante na sua formação em TIC.

**Tabela 3-** Como aprendeste a usar o computador?

<b>Como aprendeste a usar o computador?</b>	<b>f</b>
<b>Q1.</b> Não sei usar o computador	<b>0</b>
<b>Q2.</b> Aprendi sozinho	<b>5</b>
<b>Q3.</b> Aprendi com familiares	<b>5</b>
<b>Q4.</b> Aprendi com colegas da escola	<b>3</b>
<b>Q5.</b> Aprendi com os professores	<b>1</b>
<b>Q6.</b> Aprendi fora da escola (em cursos)	<b>0</b>

Os programas mais amplamente utilizados pelos alunos são o processador de texto “Word” e o “PowerPoint”, embora um aluno indique o “Excel”. Curiosamente, nenhum aluno refere o “Paint”, uma aplicação geralmente usada pelas crianças, pois permite a edição de imagens e desenhar. No entanto, quando inquiridos acerca de que outros programas costumam usar, quatro responderam que utilizam a Internet e três o “Messenger”.

Em relação à sua autonomia na realização de actividades no computador, verificamos que as actividades mais escolhidas foram a navegação e pesquisa na Internet. Os alunos entendem que conseguem realizar autonomamente acções de “copiar”, “colar” e escrever no Word (5 alunos) e imprimir documentos (3 alunos) (v. tabela 4).

Na questão da autonomia na realização das actividades no computador destacam-se os alunos A, H e I pela quantidade de tarefas que realizam sem ajuda e o aluno B por ser o que menos actividades consegue realizar autonomamente. De salientar que os alunos A e H pertencem ao grupo dos alunos com melhor acesso a equipamentos informáticos/tecnológicos em casa (v. tabela 1). Curiosamente, o aluno I, que foi o que registou menor contacto/acesso a equipamentos tecnológicos, integra, agora, o grupo dos alunos que realiza um maior número de tarefas com recurso ao computador. Desta forma, podemos concluir que o acesso privilegiado a recursos tecnológicos nem sempre significa uma melhor e mais eficaz utilização/rentabilização.

**Tabela 4 - Que actividades realizas sozinho no computador?**

	ALUNOS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Q1. Escrevo no Word	✓			✓		✓		✓	✓		5
Q2. Uso o "WordArt"	✓										1
Q3. Insiro tabelas									✓		1
Q4. Insiro imagens do "Clipart" junto dos textos									✓	✓	2
Q5. Abro pastas no ambiente de trabalho	✓						✓	✓	✓		4
Q6. Guardo documentos numa pasta	✓							✓	✓		3
Q7. Faço "copiar" e "colar"	✓				✓			✓	✓	✓	5
Q8. Pesquiso imagens na Internet	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		7
Q9. Uso o "scanner"								✓	✓		2
Q10. Mando imprimir documentos	✓			✓				✓			3
Q11. "Navego" na Internet	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	8

A secção C do questionário – Eu e os computadores na escola – procurou aferir a relevância dada ao uso do computador no ano lectivo transacto e determinar a frequência com que os alunos realizavam trabalhos com recurso ao computador, bem como o tipo de tarefas executadas. Ainda se pretendeu verificar se, neste ano lectivo, se operou alguma diferença em relação ao 1º ciclo, nomeadamente no que diz respeito ao contacto com o computador e sua utilização em situação de sala de aula.

Das respostas obtidas, podemos verificar que mais de metade da turma (6 alunos) utilizou o computador no ano lectivo transacto em actividades de procura de informação na Internet (4 alunos), na redacção de textos no Word (3 alunos), na utilização de jogos em CD-ROM ou da Internet (3 alunos) (v. tabela 4). Do conjunto, destacam-se os alunos A e B por terem realizado actividades mais diversificadas com recurso ao computador.

**Tabela 5 - Que trabalhos fazias, na escola, com o computador?**

	ALUNOS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Q1. Não usei o computador				✓	✓				✓	✓	4
Q2. Escrevia textos	✓	✓					✓				3
Q3. Procurava informação na Internet	✓	✓	✓					✓			4
Q4. Utilizava CD's ou jogos educativos da Internet	✓					✓	✓				3
Q5. Jogava jogos em CD ou na Internet,	✓	✓				✓					3
Q6. Enviava e-mails											0
Q7. Falava no Messenger	✓										1
Q8. Fazia desenhos	✓	✓	✓								3
Q9. Fazia outras coisas											0

Contrariamente ao ano lectivo transacto, este ano já todos os alunos usaram o computador na escola em situações e contextos diversificados, nomeadamente nas aulas, nos clubes, na biblioteca, nas aulas de apoio pedagógico acrescido e durante os intervalos (v. tabela 6).

**Tabela 6-** Em que situações usas o computador este ano lectivo?

<b>Em que situações usas o computador este ano lectivo?</b>	<b>f</b>
<b>Q1.</b> Não usei o computador	<b>0</b>
<b>Q2.</b> Nas aulas	<b>9</b>
<b>Q3.</b> Nos intervalos das aulas	<b>4</b>
<b>Q4.</b> No apoio pedagógico	<b>5</b>
<b>Q5.</b> Em clubes da escola	<b>9</b>
<b>Q6.</b> Na biblioteca da escola	<b>8</b>

Os alunos referem que os professores levam, com frequência, computadores para as aulas. Cinco alunos acrescentam que acedem aos computadores, pelo menos uma vez por semana, e os restantes 5 alunos referem que usam o computador mais do que uma vez por semana nas aulas. As disciplinas em que os alunos mais frequentemente utilizam os computadores são Língua Portuguesa e Inglês (nas quais os alunos colaboram em blogues) e em Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Desta análise podemos concluir que, em relação ao ano lectivo transacto, houve uma melhoria considerável no acesso e contacto com o computador na sala de aula.

Outra finalidade da aplicação deste inquérito relaciona-se com o conceito/ideia que este grupo de alunos tem da Língua Inglesa e qual a sua atitude/motivação face à sua aprendizagem – secção D – Eu e a Língua Inglesa.

A maioria dos alunos considera a disciplina importante e útil e manifesta gosto pela disciplina e pelas actividades que realiza na aula, sobretudo quando a professora utiliza recursos tecnológicos. Contudo, grande parte dos alunos considera a disciplina difícil e alguns referem que não é fundamental o seu domínio para navegar na Internet ou usar o computador. Também não consideram expressivo o contacto que tiveram com a língua inglesa, no 1º ciclo, para a utilização dos computadores ou da Internet (v. tabela 7).

**Tabela 7 - Eu e a língua inglesa**

	ALUNOS																				Total	
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
<b>Q1.</b> Tiveste aulas de Inglês no 1º Ciclo?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
<b>Q2.</b> Gostas de Inglês?	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		10	0
<b>Q3.</b> A língua Inglesa é uma disciplina fácil.	✓			✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓	✓			✓	3	7
<b>Q4.</b> Na tua opinião, o Inglês é uma disciplina importante/útil?	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		9	1
<b>Q5.</b> Na tua opinião, é importante saber inglês para “navegar” na Internet?	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓			✓		✓	7	3
<b>Q6.</b> O Inglês que aprendeste na escola ajudou-te a usar o computador/Internet?		✓	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓			✓	7	3
<b>Q7.</b> Gosto das actividades das aulas de Inglês.	✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		9	1
<b>Q8.</b> Gosto de participar nas actividades da aula.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
<b>Q9.</b> Realizo as actividades propostas pela professora com interesse		✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		9	1
<b>Q10.</b> Gosto quando a professora utiliza recursos tecnológicos (computador, Internet...)	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0

**S= Sim**

**N= Não**

Outro aspecto a observar com a aplicação deste inquérito foi averiguar a apetência dos alunos para a frequência da escola, em termos gerais. Uma das características dos alunos que enveredam por este tipo de percurso escolar é, precisamente, o elevado nível de abstenção, o risco de abandono escolar e as fracas expectativas face à vida futura. Contrariamente ao esperado para este tipo de alunos, o grupo em análise exhibe uma postura bastante positiva face à frequência da escola, apesar de 6 alunos afirmarem que andam na escola porque são obrigados. Contudo, a grande maioria dos alunos revela que gosta de andar na escola, pois consideram-na importante, não só por aprenderem muitas coisas, mas também porque os pode ajudar a alcançar um bom emprego. A maioria refere mesmo que pretende tirar um curso profissional ou superior (v. tabela 8).



**Tabela 8 - Eu e a escola**

	ALUNOS																				Total	
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		S	N
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Q1. Gosto de andar na escola.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
Q2. Andar na escola é importante.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
Q3. Gosto da minha turma.		✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		8	2
Q4. A minha escola é acolhedora.		✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓		✓		✓		6	4
Q5. Na escola aprendo muitas coisas.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
Q6. Ando na escola porque sou obrigado/a.		✓		✓	✓		✓		✓		✓			✓	✓			✓	✓		6	4
Q7. Quero estudar apenas até ao 9º ano.		✓	✓			✓	✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		7	3
Q8. Quero tirar um curso profissional.	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		✓		8	2
Q9. Quero ir para a Universidade.	✓			✓	✓			✓	✓		✓			✓		✓	✓		✓		6	4
Q10. Ter estudos pode ajudar-me a arranjar um bom emprego.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
Q11. É importante ter boas notas.	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		10	0
Q12. Gosto de fazer as tarefas da escola.	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		✓		✓		9	1
Q13. Gosto da escola, mas não gosto das aulas.		✓	✓			✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓		6	4
Q14. Preferia estar já a trabalhar.		✓		✓		✓		✓	✓			✓	✓		✓			✓		✓	4	6

## 2. Navegação no Blogue da professora

Em contexto educativo, blogues e podcasts são, por excelência, um meio de comunicação que facilita a interacção entre pares e funciona como uma ferramenta que, segundo Barbosa & Granado (2004, cit in Cruz, 2006:65), podem ajudar alunos e professores a comunicar mais e melhor. A comunicação facilitada pelos blogues e podcasts exige aos alunos leitura, audição, escrita, interpretação, procura de sites e consequente análise de conteúdo, do qual resulta a formação de uma pequena comunidade de aprendizagem que partilha conhecimentos, enriquecendo-se com a contribuição de todos e de cada um. Na opinião de Clothier (2005, cit in Cruz, 2006:65) cria-se uma comunidade de aprendizagem em torno de um tema que interessa a todos os membros, multiplicando as possibilidades de se encontrar mais soluções ao possibilitar a intervenção e o diálogo com mais pessoas.

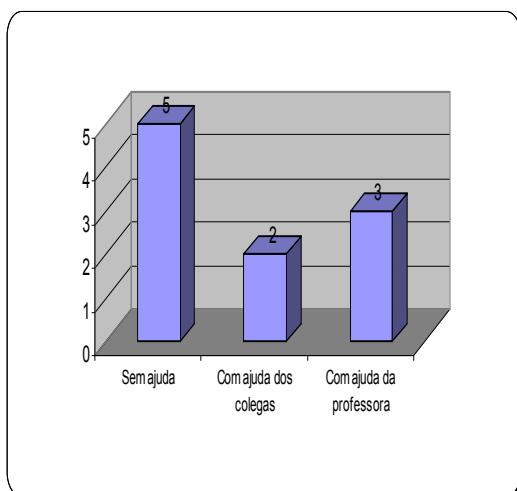
Da mesma forma, os blogues também funcionam como o local privilegiado para a troca de ideias a partir de debates cujo tema é do interesse da comunidade/seguidores desse blogue. Neste espaço há, ainda, lugar para a divulgação de actividades, comunicação de trabalhos, sugestões e ligações para sítios de interesse e de consulta, materiais/recursos de apoio às aulas e apresentação de trabalhos dos alunos, entre outros motivos igualmente válidos. Por outro lado, segundo Orihuela & Santos (2004, cit in Cruz, 2006:66), os blogues exercem um grande efeito motivador nos alunos o que faz com que aumente o seu interesse pela aprendizagem. A exposição a que os trabalhos dos alunos ficam sujeitos contribui para o seu empenho e permite que a comunidade educativa - colegas da escola, professores do conselho de turma e os pais acompanhem a evolução dos trabalhos produzidos pelos alunos e neles participem através da colocação de comentários. O facto de o blogue permitir a organização da informação em forma de portefólio digital, evidenciando o percurso, as preferências e as aprendizagens realizadas constitui, para alunos e professores, um meio/recurso que poderá ser utilizado em qualquer área do conhecimento. A responsabilidade de publicar num espaço visível e aberto ao exterior aumenta, na opinião de Orihuela & Santos (2004, cit in Cruz, 2006:67), a qualidade das suas produções.

Para Cruz (2006), enquanto caderno digital/e-caderno, o blogue supera as propriedades do caderno diário convencional, pois a partilha na Web e a possibilidade de ser corrigido e melhorado em qualquer momento, permite aos alunos a reflexão sobre a sua maneira de aprender e avaliar as suas necessidades.

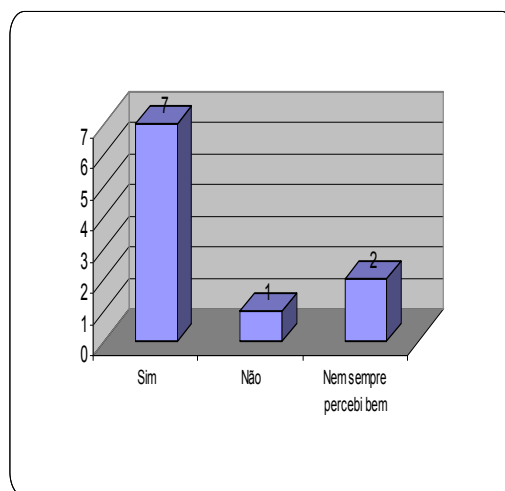
Após esta primeira experiência de aprender com blogues/podcasts aplicámos novo questionário com o intuito de aferir como se processou a familiarização/navegação nesta ferramenta, qual o impacto que o recurso a este meio causou na apreensão de conteúdos de Inglês, e perceber até que ponto a adopção desta estratégia de ensino-aprendizagem contribuiu para a literacia digital destes alunos.

As respostas ao questionário em análise permitem concluir que metade dos alunos se sente seguro em aceder ao blogue da disciplina autonomamente e que os restantes alunos o fazem auxiliados pelos colegas ou pela professora.

A maioria ainda refere que compreende a orgânica do blogue e que, por isso, a navegação se torna fácil e sem perdas de tempo. Há, contudo, três alunos que manifestam alguma dificuldade em entender a organização do blogue e a disposição e utilidade das ferramentas que constam do blogroll (v. gráfico 2).

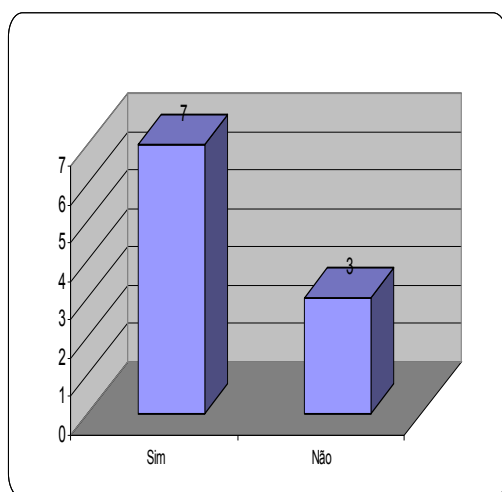


**Gráfico 1** - Acedo ao blogue da professora

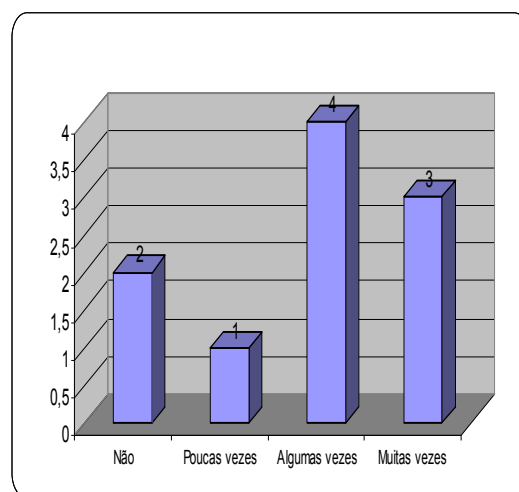


**Gráfico 2** - Compreendo a organização do blogue

Apenas dois alunos referem que não usam as ferramentas disponibilizadas na barra lateral e sete afirmam que as usam frequentemente, comprovando que são autónomos na utilização dos recursos disponíveis e que entendem a sua presença no blogue, sendo que sete alunos escrevem com frequência mensagens na “C-box”. Ao afirmarem que recorrem/visitam outros sites referenciados no blogroll indicia que acedem, de forma voluntária, a informação útil que contribui para a formalização e consolidação das suas aprendizagens.



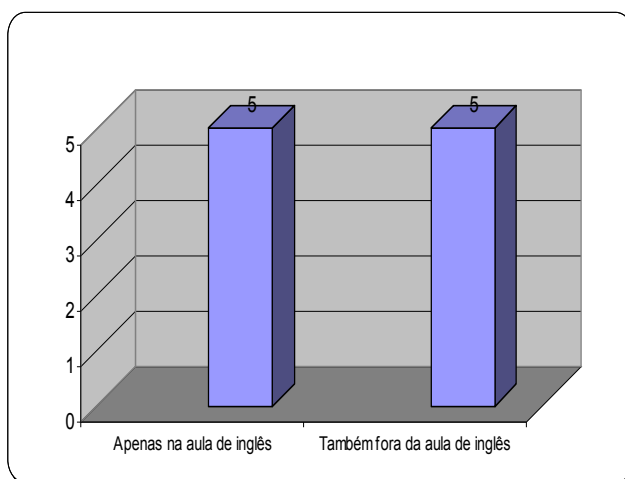
**Gráfico 3** - Escrevo mensagens na C-Box



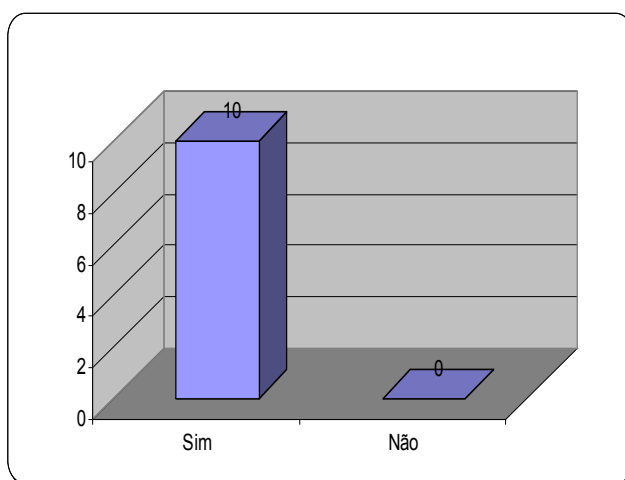
**Gráfico 4** - Uso as ferramentas da barra lateral

Em relação à sua participação nas actividades publicadas no blogue, cinco alunos referem que lêem as mensagens publicadas pelos colegas apenas nas aulas de inglês e outros cinco alunos indicam que, para além da sala de aula, também procedem a essa

tarefa fora dos tempos lectivos da disciplina em questão. Todos os alunos se sentem capazes de escrever e enviar comentários de forma autónoma, acrescentando que também lêem os comentários deixados pelos colegas e professora.



**Gráfico 5** - Leio as mensagens e realizo as actividades propostas



**Gráfico 6** - Escrevo comentários no blogue

Em relação ao impacte causado por estes recursos na sua maneira de aprender e de reflectir sobre a sua aprendizagem, a grande maioria refere que ao publicar comentários no blogue estão a analisar os documentos/materiais publicados com mais atenção, que conseguem organizar as suas ideias e que pensam e reflectem sobre o que aprenderam em inglês. Desta forma, poderemos afirmar que a navegação no blogue e a realização das tarefas aí propostas contribuem para o desenvolvimento de competências da leitura, compreensão, pesquisa e selecção da informação. Por outro lado, ao

colaborarem no blogue através da leitura e colocação de comentários, os alunos sentem necessidade de saber escrever e de dominar a língua inglesa para comunicarem as suas ideias. Como defende Barujel (2005), o uso de blogues em educação tem a ver com a promoção da leitura e da escrita, bem como a aquisição de competências de comunicação. Desta forma, cremos que a leitura e a redacção de comentários (embora com uma competência muito limitada, devido aos ainda fracos conhecimentos da língua) possibilitam, aos alunos, novas e diversificadas aprendizagens, pois contactam com diferentes pontos de vista e interagem entre si, através do uso autêntico da língua.

**Tabela 9** - Publicar comentários no blogue ajuda-me a ... (n = 10)

Publicar comentários no blogue ajuda-me a:	Não	Sim	Não Sei	Em Parte
Analisar os documentos/imagens/filmes publicados com mais atenção	0	4	2	4
Organizar as minhas ideias	1	6	0	3
Pensar sobre o que já aprendi em inglês	0	9	0	1

Navegar no blogue e explorar as actividades publicadas teve, na opinião de todos os alunos, importância na maneira de aprender a pesquisar e a seleccionar a informação, bem como na maneira de aprender inglês. Oito alunos referem que navegar no blogue os ajudou a usar o computador e a Internet com mais confiança, sendo dois os que declaram que só em parte realizam estas actividades com melhor desempenho (v. tabela 10).

**Tabela 10** - Navegar no blogue ajuda-me a ... (n=10)

Navegar no blogue ajuda-me a ...	Não	Sim	Não Sei	Em Parte
Aprender a pesquisar/seleccionar informação	0	10	0	0
Usar melhor o computador e a Internet	0	8	0	2
A aprender inglês	0	10	0	0

Relativamente à estratégia de ensino-aprendizagem adoptada pela professora, todos os alunos a consideram entusiasmante, funcionando como estímulo para a aprendizagem da língua inglesa, pois todos eles encaram a realização das tarefas

propostas no blogue como um factor que contribui para o seu desempenho e conhecimento desta língua, acrescentando que as actividades que mais interesse lhes despertou foram os filmes, os jogos e as imagens.

Dos dez alunos inquiridos, 8 revelam que se sentem mais à vontade em usar o computador desde que navegam no blogue de inglês e realizam actividades com outros recursos multimédia (bubbleshare, slide, voicethread, scribd...).

Pelos dados resultantes deste inquérito, podemos concluir que os alunos se sentem motivados e entusiasmados com a realização de actividades que apelam ao uso de recursos multimédia e de publicação online através da Web. Os alunos são confrontados com novas tarefas, que lhes exigem outro tipo de empenhamento e de participação, porquanto as actividades são idealizadas a pensar no seu envolvimento e colaboração. Os alunos reconhecem o papel que é dado à sua cooperação e entendem que trabalham em conjunto com a professora para um fim comum: comunicar em inglês. A professora, por seu lado, compreende que ao tirar partido da Web, através da idealização de actividades desafiantes, significativas e adequadas aos interesses e dificuldades dos alunos pode conquistar o seu envolvimento, ao mesmo tempo que os expõe a contextos autênticos de uso da língua, contribuindo, ainda, para o aumento da sua motivação, do seu nível de proficiência na língua alvo e reforço das suas competências. Neste sentido, confirmando a opinião de Carvalho et al (2006), o papel da professora, ao testar e otimizar as ferramentas em estudo, gerou o contacto com novos cenários formativos, funcionou como facilitador de fontes de informação e proporcionou novos canais de comunicação, ao mesmo tempo que facultou um novo instrumento para os alunos processarem a informação, tal como já havia verificado (Cruz, 2006)<sup>72</sup>.

Pensamos que o recurso às funcionalidades do blogue funcionou como um meio de expressão privilegiado para estes alunos, ao mesmo tempo que actuou como um meio didáctico que informa, treina, motiva e orienta a aprendizagem.

### **3. Edição/publicação do blogue de grupo e participação no podcast da turma**

Na sequência da publicação e edição dos blogues de grupo e da colaboração no podcast da turma por parte dos alunos, a aplicação deste questionário surge da necessidade de se verificar a importância da integração destes recursos no processo de ensino/aprendizagem, como forma de desenvolver a competência comunicativa destes

---

<sup>72</sup> Cruz, S. - Weblog como Complemento ao Ensino Presencial no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico - revista prisma – paginas 64 a 87.

alunos, avaliar a sua motivação e o gosto pela aprendizagem da língua e, ainda, verificar se houve algum tipo de evolução na sua literacia informática desde o início do estudo de caso. Durante esta fase do estudo de caso pretendemos promover o trabalho colaborativo e a utilização das TIC ao serviço do inglês.

Com a inclusão no inquérito de uma secção sobre literacia informática, pretendíamos determinar a evolução do domínio do computador e das ferramentas blogue e podcast, enquanto instrumentos de trabalho. Com base nos dados fornecidos pelas respostas dos 10 alunos que compunham a turma, constatámos que, para a grande maioria (7), foi fácil aprender a editar e publicar no blogue, embora três alunos tenham manifestado maiores dificuldades na realização desta tarefa. Quando inquiridos acerca do sentimento que experimentavam quando publicavam uma nova mensagem, nove alunos referem que navegavam à vontade no blogue e apenas um indica que se sentia um pouco perdido, sem saber bem o que fazer. Estes comportamentos estão igualmente registados nas grelhas de observação (anexo V) preenchidas durante a realização das actividades na sala de aulas.

Relativamente às tarefas em que se sentiam mais confortáveis, a maioria dos alunos refere que fazer login no blogue, publicar mensagens e comentários, guardar documentos na pen e modificar o layout do blogue eram as actividades que realizavam com maior segurança e facilidade. As tarefas em que precisavam de maior apoio, quer da professora quer dos seus pares, consistiam em editar as mensagens previamente publicadas, copiar/colar de um documento Word para o corpo da mensagem (5 alunos) e inserir imagens para ilustrar as mensagens (4). Desta análise, podemos inferir que o domínio do computador e da ferramenta em estudo sofreu uma evolução significativa, pois constata-se que os alunos já realizam muitas tarefas de forma autónoma e conseguem tomar algumas decisões relativas a procedimentos inerentes ao manuseamento da ferramenta (ver tabela 9). Muitas destas competências também derivam do facto de o servidor de blogues seleccionado para o estudo apresentar características que facilitam o uso por parte dos utilizadores, pois o seu manuseio é bastante intuitivo, de fácil e rápida compreensão.

**Tabela 11** - Tarefas realizadas com mais facilidade pelos alunos (n = 10)

As tarefas que realizei mais facilmente foram ...	f
Fazer login no blogue	7
Publicar mensagens	8
Editar mensagens publicadas	5
Publicar comentários nos blogues	8
Inserir imagens nos blogues	4
Guardar documentos na pen	8
Modificar o layout do blogue	8
Copiar/colar do Word para as mensagens	5

Relativamente aos blogues criados e mantidos pelos grupos de trabalho, procurámos analisar as aprendizagens realizadas e o comportamento dos alunos perante as possibilidades oferecidas por este recurso educativo, nomeadamente no seu desempenho a nível da aprendizagem do inglês.

Inquirimos acerca de várias competências relacionadas com o uso da língua e a forma como a aprendizagem decorreu ao longo do desenvolvimento das tarefas propostas. A este respeito, todos os alunos sem excepção referem que as tarefas realizadas os ajudaram a aprender inglês. A grande maioria (8) acrescentou que os trabalhos publicados nos seus blogues ou nos blogues dos colegas da turma contribuíram para a consolidação e revisão dos conteúdos estudados na aula, sendo que apenas dois consideram que só em parte beneficiaram desta possibilidade oferecida pelo blogue.

A propósito da publicação de mensagens os alunos manifestam, no geral, uma percepção positiva face às vantagens evidenciadas por esta actividade. Pela leitura da tabela 10 abaixo podemos compreender que a grande maioria dos alunos refere que publicar mensagens no blogue os ajuda a terem noção daquilo que sabem e, por conseguinte, avaliar as dificuldades que poderão sentir na realização das tarefas. Os alunos (7) referem que são mais cuidadosos com a apresentação dos trabalhos, que organizam melhor as ideias principais (7) e, por isso, escrevem inglês com maior correcção. Oito alunos ainda referem que esta actividade contribuiu para uma melhor apreensão e compreensão dos conteúdos abordados na aula. Apenas dois alunos afirmam que publicar mensagens não os ajudou a aprender/compreender os conteúdos ou a organizar melhor as ideias principais.



**Tabela 12** - Influência do uso do blogue na aprendizagem (n = 10)

<b>A edição/publicação de mensagens no blogue de grupo ajudou-me a ...</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Em parte</b>
Ter noção do que sei	8	0	2
Escrever inglês com mais correcção	7	0	3
Aprender/ compreender os conteúdos	8	1	1
Organizar as ideias principais	7	1	2
Ser mais cuidadoso com a qualidade do meu trabalho	7	0	3

Simultaneamente, todos os alunos (10) referem que o facto de realizarem actividades para posterior publicação no blogue aumentou o seu gosto pela disciplina e foi responsável pela sua motivação na realização das tarefas propostas.

Relativamente à forma como os alunos percebem a sua participação nos blogues constatamos que, à excepção de um aluno, todos os outros lêem os comentários deixados nos blogues pelos colegas. Na opinião de oito alunos, a leitura dos comentários contribuiu para a sua aprendizagem do inglês, enquanto apenas um (1) aluno refere que essa actividade não o ajudou a desenvolver o domínio da língua inglesa e outro acrescenta que esse factor poderá ter contribuído, em parte, para o seu desempenho nesta disciplina (v. tabela 13).

**Tabela 13** - Leitura de comentários dos blogues (n = 10)

<b>Ao ler os comentários que os meus colegas escrevem aprendi mais inglês</b>	<b>f</b>
Sim	8
Não	1
Em parte	1

Ao serem questionados sobre as razões pelas quais consideram se o blogue concorreu para o aumento do interesse pela aprendizagem do inglês, os alunos mencionam um conjunto de razões que categorizamos na tabela que a seguir se apresenta (v. Tabela 14).

**Tabela 14** - Categorização das respostas dos alunos sobre a realização das tarefas do blogue como actividade que aumentou o gosto pela aprendizagem do inglês

A realização das tarefas do blogue aumentou o meu interesse/gosto para aprender Inglês	f
Ajudou-me a melhorar o inglês	5
Aprendi de forma divertida	4
Gostei dos recursos	2

Consequentemente, o mesmo número de alunos (8) considera que a sua colaboração nos blogues dos colegas, na forma de comentários, os ajudou a ler e analisar com mais atenção os documentos e as imagens publicados, bem como contribuiu para usarem a língua inglesa com mais frequência, embora dois alunos considerem que só em parte conseguiram realizar estas actividades.

Relativamente à visibilidade que o seu trabalho pode assumir quando publicado na Internet, todos os alunos referem que a informação que produziram tem relevância e qualidade para estar online, considerando positivo o seu exemplo para a comunidade dos aprendentes da língua inglesa. Por essa razão, os alunos parecem perceber os cuidados que devem observar quando publicam conteúdo online, pois a grande maioria afirma que publicar para um público online implica que sejam mais responsáveis e preocupados com a qualidade e o teor do seu trabalho (8), bem como se esforçam por melhorar a forma como se expressam por escrito (blogue) e oralmente (podcast) em inglês (9) (v. tabela 15).

**Tabela 15** - Publicação no blogue e podcast

Ao publicar um trabalho no blogue ou no podcast sei que ele pode ser visto/ouvido em qualquer ponto do mundo. Essa possibilidade ajudou-me a...	Sim	Não	Em parte
Ser mais responsável e preocupado com os meus trabalhos	8	0	2
Melhorar a forma como me expresso por escrito e oralmente em inglês	9	0	1

Quanto às estratégias de ensino utilizadas para o uso do podcast, que visavam essencialmente o desenvolvimento das competências de speaking e listening através da criação de ficheiros áudio para serem disponibilizados no podcast, as respostas de oito alunos indiciam que, para eles, foi entusiasmante a realização das actividades propostas, enquanto que apenas dois referem que a sua realização foi pouco entusiasmante. Este

resultado poderá reflectir que os alunos se sentem encorajados a utilizar uma ferramenta com estas características, já que a concretização das actividades apela a que os alunos recorram a skills e competências muito próximas das que utilizam no dia-a-dia quando se servem dos seus telemóveis e leitores de Mp3 para ouvirem música. Desta forma, registou-se unanimidade em considerar que as actividades previstas para publicar no podcast aumentaram o seu interesse e o gosto pela aprendizagem do inglês.

Talvez por essa razão os alunos, na sua maioria, tenham referido que ouvirem e produzirem os ficheiros áudio lhes possibilitou uma melhor compreensão dos textos orais, estavam mais atentos à forma como se pronunciam as palavras e que começaram por se preocupar com a correcção da sua pronúncia e da sua entoação, visto que estavam a produzir e a registar conteúdo para uma audiência real (v. tabelas 16 e 17).

**Tabela 16 - Audição de podcasts**

Ouvir os textos do podcast ajudou-me a ...	Sim	Não	Em parte
Compreender melhor um texto oral	8	0	2
Estar mais atento à forma como se pronunciam as palavras	9	0	1
Corrigir a minha pronúncia e a minha entoação	8	0	2

**Tabela 17 - Gravação de um episódio no podcast**

Gravar um episódio no podcast ajudou-me a ...	Sim	Não	Em parte
Ser mais cuidadoso com a minha entoação e pronúncia	9	0	1
Ser mais cuidadoso com a correcção dos meus textos	8	0	2
Compreender melhor mensagens/assuntos dos textos	9	0	1

#### **4. Monitorização das actividades desenvolvidas pelos alunos**

As actividades planeadas para esta fase do estudo de caso foram pensadas tendo em consideração as dificuldades dos alunos, o seu nível de proficiência da língua inglesa (no momento da observação) e os conteúdos abordados nas aulas. O desenvolvimento

das tarefas decorreu, preferencialmente, durante os tempos lectivos das aulas de inglês de 90 minutos, pois esta aula tem lugar na sala de informática que está devidamente apetrechada para o efeito que se pretendia alcançar. Os alunos trabalharam em grupo e foram apoiados pela professora e pelos seus pares. Todos os grupos tiveram acesso a uma pendrive, onde guardavam os documentos que produziam. Sempre que surgiam problemas de ordem técnica, a professora podia recorrer à assistência de um funcionário da escola com formação em tecnologia.

As actividades, alvo de observação/monitorização em sala de aula, foram descritas segundo um conjunto de itens<sup>73</sup> que considerámos essenciais para a avaliação e recolha de informação pertinente. A descrição das actividades permitiu verificar o progresso dos alunos em relação à crescente complexidade das tarefas propostas.

- **Primeira abordagem**

<b>Descrição da actividade</b>	Criação do blogue de grupo.
<b>Finalidade</b>	Incentivar os alunos a criarem o blogue do grupo, procedendo à personalização do layout do blogue, bem como estabelecer regras de funcionamento dos grupos.
<b>Conteúdos</b>	Seguir instruções; vocabulário relacionado com a ferramenta blogue (uso da língua materna, na maioria das situações).
<b>Actividades de preparação</b>	Os alunos criaram, com antecedência, a conta de email do grupo de trabalho.  Os alunos aprendem a aceder ao servidor “blogger” ( <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> ).
<b>Interacção</b>	Trabalho colectivo e, posteriormente, trabalho de grupo (grupos previamente definidos).
<b>Pressupostos</b>	A professora está familiarizada com a edição de blogues; a professora mantém um “Tutor Blogue”; os alunos estão familiarizados com o acesso a blogues (realização de actividades online, colocação de comentários, consulta do blogroll).
<b>Procedimento</b>	A professora acede ao servidor “blogger” e, em conjunto com os alunos, cria o blogue para um dos grupos. O desenvolvimento é

---

<sup>73</sup> Adaptado de Kovářová, M. (2008) - Blogs in teaching English in Primary school. Diploma Thesis. Maszyrk University. Faculty of Education. Department of English Language and Literature. Brno. Czech Republic.

seguido passo a passo pelos alunos, com o auxílio de um projector. Os alunos colocam questões e as etapas de criação de blogue vão sendo desenvolvidas em conjunto. Posteriormente, os elementos dos outros dois grupos criam o blogue do seu grupo, devidamente auxiliados e orientados quer pela professora, quer pelos colegas que assistem através da projecção da actividade. Depois dos blogues criados a professora demonstra como se edita o layout e se personalizam as opções do blogue. Também demonstra como se publica uma mensagem e se adiciona uma imagem. Os alunos experimentam com várias imagens que pesquisaram no Google e que guardaram na pendrive.

Em trabalho de grupo os alunos editam e personalizam o blogue do seu grupo.

### **Avaliação**

O objectivo principal da aula foi conseguido. Os alunos, no final da aula já tinham criado o blogue do seu grupo e personalizaram o aspecto do blogue de acordo com as suas preferências. As actividades foram realizadas em grupo (dois grupos com 3 elementos e um grupo com 4 elementos) e os alunos ajudaram-se entre si, no grupo, e entre grupos, sob a orientação da professora. Para evitar o acesso indevido aos blogues dos alunos, a professora detém privilégios de administradora dos blogues, em colaboração com os alunos. A principal razão deste procedimento prende-se com a necessidade de moderação dos comentários publicados por terceiros e que poderão ser ofensivos para a integridade moral dos alunos. Os alunos foram alertados para esta situação e acolheram, de bom grado, a colaboração da professora no seu blogue. Constatámos que o facto de compreenderem que alunos e professora formavam uma equipa a trabalhar para o mesmo fim, contribuiu para que a sua motivação e empenho aumentassem.

Esta sessão foi, essencialmente, técnica, e as actividades concentraram-se nos aspectos formais de criação de um blogue. Contudo, houve oportunidade de se experimentar um trabalho colaborativo, onde se trabalhou de acordo com o ritmo e as competências digitais evidenciadas pelos alunos (Esta análise pode

ser confirmada com a ajuda da folha de observação preenchida na sala de aula).

- **1º Trabalho autónomo: Apresentação**

<b>Descrição da actividade</b>	Apresentação dos elementos do grupo no blogue. Os alunos escrevem textos e adicionam uma foto.
<b>Finalidade</b>	Redigir e publicar um texto e fotografia de apresentação.
<b>Conteúdos/</b>	“Personal Identification” – Introducing.
<b>Uso da língua</b>	Asking and talking about name, surname and age.
<b>Actividades de preparação</b>	Os alunos tiram uma foto individual e, com a ajuda da professora, guardam o ficheiro numa pen para posterior publicação no blogue. Os alunos redigem textos sobre si, como trabalho de casa. Se tiverem possibilidade, redigem o texto no Word e guardam na pen para publicação, em colaboração com os restantes elementos do grupo.
<b>Interacção</b>	Trabalho individual (redacção dos textos individuais) e de grupo (publicação e edição do blogue).
<b>Pressupostos</b>	O blogue já está criado e pronto a ser editado. Os alunos têm a sua foto pronta para ser adicionada e o texto já deve estar redigido. A professora já adicionou ao blogroll do “Tutor blog” e aos “learners’ blog”, as hiperligações para todos os blogues criados, dando início a uma pequena comunidade de prática no seio da turma.
<b>Procedimento</b>	Os alunos acedem ao blogue da professora e, a partir daí, acedem ao blogue do grupo, fazendo login com a palavra passe atribuída. Antes de publicarem os textos, os alunos, em colaboração com a professora, procedem à correcção dos seus trabalhos com recurso a um texto modelo escrito, colectivamente, no quadro. Em grupo publicam a primeira mensagem, adicionam a sua foto e editam o texto (alteram as

fontes: cor, tipo e tamanho).

**Avaliação** A primeira actividade é, regra geral, causa de alguma ansiedade e insegurança, quer para os alunos quer para a professora, que deseja que a actividade seja bem sucedida. Como podemos atestar pelas folhas de observação da sala de aula, nem todos os grupos conseguiram aceder ao blogue (modo de edição) de forma autónoma. Foi necessária a supervisão da professora para recordar os passos necessários ao login. Quando todos os alunos, finalmente, estavam em condições de editar, houve novamente necessidade de assessorar a publicação do texto e da imagem. Nesta fase, embora com dificuldades, houve alunos que ajudaram os colegas de grupo, pois alguns alunos revelam algumas competências digitais que facilitam este tipo de tarefas. Verificou-se ajuda entre pares e o apoio da professora.

- **2º Trabalho autónomo: “Famous People”**

**Descrição da actividade** Os alunos escolhem duas pessoas famosas (1 do sexo feminino e outro do sexo masculino) e, em trabalho de grupo, redigem um texto para cada pessoa, seguindo os dados fornecidos por um texto modelo.

**Finalidade** Escrever sobre outras pessoas, baseando-se nos seus dados pessoais.

**Conteúdos / uso da língua** Identifying people – Introducing.  
Asking and talking about name, surname, age, address and phone number.

**Actividades de preparação** Em trabalho colectivo, sob a orientação da professora, os alunos redigem um texto sobre alguém famoso. Posteriormente, os alunos pesquisam no Google ([www.google.com](http://www.google.com)) imagens das personalidades

que escolheram. Os alunos criam pastas nas pendrives dos grupos, que denominam “imagens” e “blogue”. Guardam as imagens na pen, na pasta denominada “imagens”.

<b>Interacção</b>	Início da actividade em trabalho colectivo; posteriormente a actividade foi desenvolvida em trabalho de grupo.
<b>Pressupostos</b>	Os alunos criaram as pastas “imagens” e “blogue” na pen do grupo. As fotos seleccionadas devem estar devidamente identificadas e guardadas. Os alunos têm conhecimento prévio da tarefa que lhes é pedida.
<b>Procedimento</b>	A forma de aceder ao blogue de grupo divergiu de grupo para grupo. Enquanto uns acederam ao seu blogue a partir do Tutor’s blog, outros preferiram entrar no servidor <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> e, a partir daí, fazer login. Depois de acederem e de prepararem uma nova mensagem, os alunos começam a redacção do texto no caderno diário. Posteriormente, copiam o texto num documento Word, depois de terem activado o corrector ortográfico (sugerido pela professora). Guardam o seu trabalho na pen na respectiva pasta. Finalmente, fazem copy/paste para o corpo da mensagem e adicionam as imagens seleccionadas.
<b>Avaliação</b>	A maior dificuldade desta tarefa consistiu em orientar os alunos na pesquisa das imagens do Google. Os alunos perderam imenso tempo a decidir quais as imagens de que mais gostavam, pois para alguns famosos seleccionados pelos alunos registava-se um número considerável de entradas. Outro factor que contribuiu para a distração dos alunos foi o caso de surgirem imagens que nem sempre estavam relacionadas com o tópico da busca iniciada pelos alunos. Nesta fase do trabalho foi decisiva a intervenção/orientação da professora que sugeriu aos alunos a escolha de uma imagem que ilustrasse com clareza a actividade da personagem e que fosse uma imagem simples e sem grandes artifícios. Ultrapassada esta questão, que poderia ter comprometido o sucesso da actividade, os alunos



regressaram à redacção do texto e à colocação da foto seleccionada. Embora menos evidente, houve alunos que já não se recordavam como proceder para a publicação da foto/imagem. Houve recurso à ajuda da professora e colaboração entre pares e entre grupos. Um dos grupos realizou a tarefa com completa autonomia. Os textos produzidos foram corrigidos pelos alunos, com a ajuda do corrector ortográfico e, antes de serem publicados, foram lidos e aprovados pela professora.

- **3º Trabalho autónomo: “Interview a student from another class”**

<b>Descrição da actividade</b>	Em trabalho de grupo os alunos escolhem um colega de outra turma do 5º ano para ser entrevistado por eles. Ainda em trabalho de grupo, preparam e redigem as perguntas para a entrevista.
<b>Finalidade</b>	Comunicar com os outros/conhecer os outros.
<b>Conteúdos/ Uso da língua</b>	Identifying people – Introducing. Asking and talking about name, surname, age, birthday, address and phone number.
<b>Actividades de preparação</b>	Em trabalho de grupo os alunos redigem perguntas sobre a identificação pessoal (nome, apelido, idade, data de aniversário, morada e nº de telefone). Depois de verificarem a correcção do exercício, escolhem um colega de outro grupo para praticarem o diálogo em pares. A actividade decorre sob a supervisão da professora, que corrige aspectos relacionados com a pronúncia e a entoação. Posteriormente, são gravados alguns diálogos. Nesta tarefa os alunos usam, de forma autónoma, pela primeira vez, o software de gravação “audacity”. Gravam e guardam o ficheiro áudio no ambiente de trabalho.
<b>Interacção</b>	O trabalho começa por ser realizado em trabalho de grupo e posteriormente há lugar à interacção entre pares.

Finalmente, os alunos entrevistam os colegas das outras turmas e a professora de inglês.

**Pressupostos** Os alunos têm as perguntas necessárias para realizarem a entrevista ao colega da turma. Já foram feitos os contactos com os directores de turma desses alunos e os encarregados de educação para autorizarem a captação de voz e de imagem.

Os alunos estão familiarizados com o software “audacity” e estão aptos a utilizar uma máquina fotográfica para captar imagem.

**Procedimento** Durante a sessão do “NETICLUBE” os alunos das outras turmas do 5º ano são entrevistados pelos grupos de trabalho. Os alunos organizam-se e distribuem tarefas, de maneira a estar assegurada a captação de imagem, de voz e a realização da entrevista. No final, quando todos os elementos necessários estão reunidos, os alunos preparam-se para publicar a entrevista (texto, imagem e som).

Foi necessária a intervenção da professora para a edição/publicação do ficheiro áudio, uma vez que era necessário importar esse ficheiro para um servidor que possibilitaria a publicação online no blogue do grupo.

No entanto, a imagem captada foi transferida da máquina fotográfica para o computador e deste para um dispositivo USB com total autonomia dos alunos.

**Avaliação** Dada a complexidade da tarefa, pois havia necessidade de fazer pequenas coisas simultaneamente e num curto espaço de tempo, podemos considerar que a sua realização foi bem sucedida. Embora tenha havido momentos de alguma hesitação e de algum constrangimento, sobretudo na fase de captação de voz, os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades porque se verificou um grande sentido de grupo e a ajuda entre pares e entre grupos funcionou.

Para que o sucesso da tarefa estivesse assegurado, a professora nomeou um aluno de cada grupo para organizar as tarefas entre os elementos e para solicitar ajuda sempre que o grupo não se sentisse

capaz de resolver as situações que fossem surgindo.

A actividade de publicação do ficheiro áudio no blogue dos grupos foi realizada com a ajuda da professora, pois os alunos não tinham conhecimentos suficientes para proceder à sua edição. Esta fase do processo foi interessante, pois os alunos colocaram muitas questões e mostraram muita curiosidade pelo processo. Perceberam o que é um “embedded code” e questionaram o que é a linguagem html.

Esta actividade teve um impacto muito positivo nos alunos, pois o facto de estarem expostos à apreciação de alunos de outras turmas e de desempenharem um papel de destaque face a alunos do mesmo ano de escolaridade, contribuiu para o aumento da auto-estima e confiança destes alunos que, no final, se sentiam muito orgulhosos do seu trabalho dizendo que: *“mais ninguém na escola faz o que nós fazemos, stôra”*.

- **4º Trabalho autónomo: “Countries and nationalities”**

<b>Descrição da actividade</b>	Os alunos preparam uma apresentação com recurso ao Bubbleshare. Nesta tarefa os alunos pesquisam imagens de bandeiras de várias nacionalidades. No final da tarefa terão de descrever o país e a nacionalidade, acrescentando uma legenda à imagem.
<b>Finalidade</b>	Identificar nacionalidades/países.
<b>Conteúdos/ Uso da língua</b>	Ask and talk about countries and nationalities.
<b>Actividades de preparação</b>	<p>Os alunos pesquisam no <i>Google Images</i> bandeiras de vários países, guardando-as num dispositivo USB. Em trabalho de grupo redigem as legendas para cada bandeira.</p> <p>Este trabalho resulta de uma tarefa proposta pelo manual, em que os alunos têm de perguntar/responder acerca de países e nacionalidades.</p>
<b>Interacção</b>	O trabalho é inteiramente realizado em trabalho de grupo.

<b>Pressupostos</b>	<p>Os alunos guardaram as imagens que pretendem trabalhar.</p> <p>Os alunos têm conta de grupo criada no Bubbleshare.</p> <p>Conhecem o layout da ferramenta Bubbleshare.</p> <p>Sabem como editar as imagens e escolher o modelo de apresentação.</p> <p>Sabem adicionar e editar legendas.</p>
<b>Procedimento</b>	<p>Os alunos realizam pesquisa no Google e guardam as imagens das bandeiras dos países que pretendem utilizar no seu trabalho. Posteriormente, redigem as legendas que vão adicionar a cada imagem. Depois de corrigidas entre pares e de supervisionadas pela professora, os alunos acedem à conta no Bubbleshare e procedem ao upload das imagens seleccionadas. Quando o upload está concluído decidem, em grupo, que modelo escolher para a apresentação e adicionam as legendas.</p> <p>No final da tarefa, copiam o “embedded code” que a ferramenta Bubbleshare devolve e colam-no no corpo da mensagem do blogue.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>Os alunos realizaram esta tarefa com relativa facilidade, pois não era a primeira vez que recorriam ao Bubbleshare. Contudo, a parte de selecção das bandeiras/imagens foi a mais problemática, pois os alunos tinham de tomar decisões e seleccionar uma imagem aprovada por todos os elementos do grupo. A fim de evitar desentendimentos, a professora teve de intervir e estabelecer que a imagem teria de ser seleccionada de entre as primeiras 20 imagens que surgissem no ecrã. Esta solução reduziu bastante o tempo gasto na escolha da imagem e, por conseguinte, a tarefa foi concluída no tempo previsto.</p> <p>Quando tiveram de aceder ao Bubbleshare os alunos pediram a ajuda da professora, pois já não se lembravam como se fazia o login. Ultrapassada esta barreira, o trabalho fluiu naturalmente.</p> <p>A colaboração da professora voltou a ser necessária quando os alunos se preparavam para publicar o Bubbleshare no corpo da mensagem do blogue.</p> <p>A professora demonstrou a operação com recurso ao projector e ao quadro interactivo. Após terem entendido o procedimento os alunos</p>

colocaram a mensagem no blogue recorrendo à colaboração entre pares/grupos.

- **5º Trabalho autónomo: “ Identifying clothes, footwear and accessories”**

<b>Descrição da actividade</b>	Os alunos criam e “vestem” personagens recorrendo a recortes de revistas. Depois de criada a personagem imaginária, os alunos digitalizam a imagem resultante e publicam-na no blogue, devidamente acompanhada por um texto descritivo.
<b>Finalidade</b>	Descrever o vestuário das pessoas. Identificar cores e peças de vestuário.
<b>Conteúdos/ Uso da língua</b>	Identifying clothes, footwear and accessories.
<b>Actividades de preparação</b>	Os alunos preparam recortes de revistas com peças de vestuário, calçado e acessórios. Criam uma personagem imaginária, conjugando as peças de roupa que recortaram. Redigem textos descritivos. Os alunos digitalizam a imagem que conseguiram e guardam-na na pen.
<b>Interacção</b>	O trabalho é individual. A correcção dos textos faz-se entre pares e a publicação/edição do trabalho no blogue é realizada em grupo.
<b>Pressupostos</b>	Os alunos preparam a tarefa em trabalho de casa (selecção dos recortes) e idealizam uma personagem. Os alunos sabem operar um scanner e digitalizar imagens. Guardam a imagem no dispositivo USB para posterior publicação no blogue.
<b>Procedimento</b>	Em trabalho individual os alunos idealizam uma personagem que vão “vestir” com recortes de revistas. Fazem colagens no caderno diário e descrevem a personagem que criaram. Em trabalho de pares e com o apoio do manual e da professora corrigem os textos. Depois de corrigidos os textos copiam-nos para o Word e digitalizam as imagens. Guardam as imagens digitalizadas e o texto num dispositivo USB e preparam a publicação no blogue dos grupos.

## **Avaliação**

Esta tarefa foi realizada com bastante facilidade e autonomia pelos alunos.

Pudemos constatar que a actividade os motivou pois, contrariamente ao habitual, não se esqueceram de preparar a actividade em casa e todos tinham o material necessário na aula, pelo que não se verificaram perdas de tempo, nem foi necessário recorrer a outras estratégias.

Durante a fase de criação da personagem os alunos estavam muito divertidos e animados, fazendo comentários bastante positivos.

Percebemos que redigiam os textos com entusiasmo e não queriam falhar, pois solicitavam constantemente a presença da professora para verificar a correcção da linguagem e estavam com “pressa” para digitalizarem a imagem. Nesta fase foi necessária a intervenção da professora, pois nem todos os alunos eram completamente autónomos, embora os alunos se ajudassem.

Como já prevíamos, os 90 minutos da aula não foram suficientes para concluir as tarefas, pelo que a publicação dos trabalhos no blogue foram transferidos para a sessão do “NETICLUBE”.

Como todos os alunos já tinham guardado os seus textos e as digitalizações na pen do seu grupo, a parte de publicação e edição dos trabalhos decorreu sem dificuldades de maior, pois os alunos já revelam bastante autonomia nas tarefas de copiar/colar e inserir imagem.

O login no blogue também já acontece sem grande suporte da professora, pois as dificuldades são, cada vez mais, resolvidas em grupo.

A realização das cinco actividades em trabalho de grupo colocou aos alunos desafios de dificuldade crescente, com a finalidade de contribuir para a sua autonomia e desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas. À medida que as tarefas se tornaram mais exigentes, verificámos que os alunos procuravam com mais naturalidade a colaboração dos colegas de grupo e tentavam solucionar as dificuldades entre si, ou mesmo, entre grupos. Pudemos constatar que havia sempre um grupo que realizava as tarefas com maior autonomia e com alguma criatividade, que acabava por

servir de “modelo” aos outros grupos, assumindo o papel de tutor. Este facto, em algumas situações, originou, na nossa opinião, uma certa perda de identidade na apresentação dos trabalhos, pois pela consulta aos blogues podemos averiguar que os critérios seguidos para apresentar os trabalhos são muito semelhantes em todos os grupos: disposição das imagens, localização do texto, uso de cores, etc. Contudo, os alunos experimentaram o trabalho colaborativo, aprendendo a valorizar a parceria e a partilha.

O desenrolar das tarefas permitiu verificar que o grau de familiarização com as ferramentas foi acontecendo de forma gradual e em todos os grupos havia, pelo menos, um elemento que orientava os acessos e garantia a publicação dos trabalhos. Verificou-se que os alunos realizavam as tarefas com entusiasmo e empenho, revelando maior autonomia no âmbito das TIC. Porém, no domínio da língua inglesa os progressos aconteceram de uma forma mais lenta e com menos segurança. Os alunos necessitavam de modelos para produzirem textos e solicitavam a presença da professora com alguma frequência. Se por um lado este facto revela pouca confiança no produto final, por outro indicia uma certa preocupação com algo que vai estar disponível online e de acesso a todos, pois os alunos tinham percepção da dimensão e do alcance de algo que se produz para publicar na Internet.

Consideramos que em termos de aprendizagem da língua inglesa ainda há aspectos que é preciso melhorar, nomeadamente o que concerne a autonomia e a confiança no seu trabalho, aspectos que serão ultrapassados à medida que os alunos forem adquirindo maior proficiência/competência linguística. Por outro lado, o interesse pelas actividades e pela aprendizagem da língua esteve sempre presente, ao mesmo tempo que se verificaram francos progressos no domínio das TIC e das ferramentas em estudo.

## **5. Análise do conteúdo dos comentários**

Nesta etapa do estudo procurámos analisar as interacções ocorridas nos blogues da professora e nos blogues de grupo, com a finalidade de avaliar o tipo de resposta/reacção dos alunos às mensagens publicadas. Para o efeito, concebemos uma grelha de análise (v. figura 23) que permitiu realizar uma leitura abrangente de todos os comentários deixados nos blogues, bem como possibilitou a identificação de quando e quem colocou comentários. Da mesma forma, facilitou a análise da participação e da

qualidade da intervenção de cada aluno em particular, e da turma em geral. Considerámos, ainda, importante, fazer menção à tipologia dos posts publicados nos blogues, de maneira a perceber se os posts que apelavam à participação, através da resposta a desafios, correspondiam ou não a um maior volume de participações.

Com o objectivo de facilitar a classificação dos comentários nas diferentes categorias/rubricas, decidimos transcrever, na íntegra, os comentários colocados pelos alunos nos blogues. Nesta grelha foram categorizados/contabilizados os comentários deixados pelos alunos, identificados pela letra A, seguida de um algarismo que os diferencia (A1, A2, etc.). Apenas as reacções dos alunos foram individualizadas na grelha, precedidas da descrição do *post* da professora que lhes deu origem. Qualquer outro comentário proveniente de autores alheios à turma não foram sujeitos a qualquer avaliação, embora apareçam contabilizados na coluna “total de comentários”.

Em alguns posts aparecem comentários escritos por alunos em parceria, que são referidos na grelha como sendo, por exemplo, da autoria de “A1 e A2”. Em algumas situações surgem posts de autoria colectiva da turma (resposta dada em conjunto, no decorrer de actividades no âmbito de uma aula) identificados como “class”. Em outros posts surgem comentários colocados pelos grupos de trabalho que administravam os blogues dos alunos, assinalados como “group”.

A fim de contextualizar os comentários colocados no blogue, foi feita a descrição do conteúdo de cada post, com destaque para os recursos utilizados, a área temática privilegiada e a reacção que se espera dos alunos, após a publicação do mesmo. Ainda com o objectivo de facilitar a leitura dos resultados, evitar informação desnecessária e, eventualmente, repetitiva, apenas apresentamos os registos correspondentes aos posts onde há a participação dos alunos, pelo que os posts que apenas contêm comentários de outros autores não constam deste documento.



2 de Outubro								
A professora apresenta-se e desafia os alunos a apresentarem-se também. O post é constituído por um vídeo de 5 min (youtube), que funciona como motivação para o conteúdo a leccionar (personal identification).								
Objectivos : “Introducing yourself and others”.								
Desafio: “My name's Paula. What's your name?? Write a comment.”								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	9	A1	My name is Ana and my surname is Lopes.	✓			
			A2	Hello!My name's André!My surname's Almeida	✓			
			A3	My first name is Francisca and my surname's Lopes	✓			

**Figura 23** - Exemplo da grelha de análise do conteúdo dos comentários deixados nos blogues

As categorias que privilegiámos para esta análise são as seguintes (v. quadro 4).

Conteúdo	
<b>A</b>	Reagiu ao post com frases correctas, vocabulário adequado e raros erros ortográficos.
<b>B</b>	Reagiu ao post de forma compreensível, embora com erros de ortografia ocasionais.
<b>C</b>	Reagiu ao post de forma superficial, utilizando linguagem pobre e/ou desadequada.
<b>D</b>	Reagiu ao post de forma incompreensível.

**Quadro 4** - categorias de análise do conteúdo<sup>74</sup>

Para a análise que a seguir descrevemos, seleccionámos o período de tempo que decorreu de Outubro de 2008 a Abril de 2009, compreendendo o 1º e o 2º períodos lectivos. Neste período de tempo foram publicados pela professora/investigadora 28 posts, dos quais 16 não apelam, directamente, à participação dos alunos, e 12 solicitam a

<sup>74</sup> Adaptado de Bauer, J.F. e Anderson, R. (2000). Rubrics on online assessment. Evaluating students' written performance in the online classroom. New Directions for teaching and learning, 84, p.65-71. Jossey – Bass. Disponível em [http://www.emunix.emich.edu/~rbaier/ITAC2001/Courses\\_Workshop/ITAC\\_Rubric.doc](http://www.emunix.emich.edu/~rbaier/ITAC2001/Courses_Workshop/ITAC_Rubric.doc)

participação dos mesmos, em forma de comentário. Os posts que apelam à participação dos alunos incluem, na sua descrição, os objectivos subjacentes à realização da actividade e transcrevem o desafio colocado pela professora.

## ▪ Outubro

2 de Outubro								
A professora apresenta-se e desafia os alunos a apresentarem-se também. O post é constituído por um vídeo de 5 min (youtube), que funciona como motivação para o conteúdo a leccionar (personal identification).								
<b>Objectivos:</b> “Introducing yourself and others”.								
<b>Desafio:</b> “My name's Paula. What's your name? Write a comment.”								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	9	A1	My name is Ana and my surname is Lopes	✓			
			A2	hello!My name's André!My surname's Almeida	✓			
			A3	My first name is Francisca and my surname's Lopes.	✓			
			A4	Hello! my name is Guilherme and my surname is Ferreira	✓			
			A6	Hello! My name is Micael and surname is Faro.		✓		
			A7	Hello! My first name is Miguel and My surname is Rodrigues.	✓			
			A9	hello!My name's Ruben!My surname's Sousa.	✓			
			A10	Hello! my name is Tatiana and my surname is Correia	✓			

21 de Outubro								
O conteúdo do post resume-se à publicação de um pequeno filme, em que dois alunos da turma representam um pequeno diálogo (role-play – presentation/personal identification).								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		3	A3 e A10	Hello my name is Tatiana and Francisca eu gostei do filme espero que seja a proxima vez que seja eu				✓

23 de Outubro								
A publicação deste post contribuiu para a divulgação dos costumes e tradições do Hallowe'en. Os alunos tiveram acesso a recursos diversificados: apresentação de vocabulário relativo ao Hallowe'en (recurso ao Scribd); leitura de uma “Short Story” sobre o Hallow'e'n (publicada com recurso ao Scribd); visionamento de dois filmes sobre o tema em estudo; audição de uma canção de hallowe'en (com possibilidade de acompanhar com a leitura da letra) e resolução de um puzzle alusivo ao tema, criado com recurso ao gerador de puzzles “Jigsaw Planet”.								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		1	A1					

## ▪ Novembro

3 de Novembro								
Neste post são exibidas as fotos e o filme com os trabalhos dos alunos realizados para o concurso de abóboras e o desfile de Hallowe'en, no âmbito das actividades desenvolvidas pelo departamento de línguas.								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		4	A1	hello.Tresa thanks thanks.	✓			
			A9	Hello Teresa. thanks :)	✓			
			A10	Thanks Teresa you are very nice.	✓			

8 de Novembro								
O post inclui a gravação de pequenos diálogos com recurso ao software <i>audacity</i> e posteriormente publicados no blogue por intermédio do servidor de ficheiros mp3 <i>Imeem</i> <sup>75</sup> . Os ficheiros gravados estão relacionados, ainda, com “personal identification” (ask and tell about name and surname).								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		3	A1	Thanks.I'm happy.	✓			

8 de Novembro								
O post tem início com a exibição de um filme de animação (youtube) que serve de motivação para o conteúdo a abordar na aula (personal identification – 3rd person singular). De seguida, os alunos são convidados a identificar duas personalidades da vida social portuguesa, procurando reconhecer a pessoa real através da sua caricatura publicada no blogue.								
Objectivos: “Identifying people” (Using Simple Present, 3rd person singular).								
Desafio: “Now look at these pictures and tell me: They are Portuguese... They are famous ... Who is he? What's his name? Who is she? What's her name? Write a comment with your suggestion. The winners (vencedores) will have a prize (prémio).								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	10	A1 e A10	Hello!His name`s Cristiano Ronaldo Hello!Her name`s Britny spears		✓		
			A3	hello is Cristiano Ronaldo. And is Lusiana Abreu		✓		
			A4	Hello is Cristiano RONALDO AND IS FLORIBELA		✓		
			A8	hello professora eu acho que o primeiro desenho é o Cristiano Ronaldo				✓
			A9	Hir name's Cretiano Ronaldo .Her name's britney Spears.		✓		
			A9 e A10	Hello!waht`s his name Cristiano Ronaldo.What`s your name her Ronalda			✓	
			class	his name's Cristiano Ronaldo and her name's luciana abreu	✓			

<sup>75</sup> <http://www.imeem.com>

14 de Novembro								
No post é publicado o resultado de um trabalho elaborado pelos alunos, com recurso ao “Bubbleshare”, no qual os alunos publicam a sua foto e se apresentam.								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		2	A8	Hi está cool			✓	

18 de Novembro								
<p>Mais uma vez as actividades publicadas no post funcionam como motivação para uma nova unidade: “The numbers”. Para o efeito, é publicada uma canção acompanhada pela letra para os alunos cantarem em simultâneo. Posteriormente, os alunos podem assistir a um pequeno filme (youtube) sobre o tema. Com o objectivo de reforçar/consolidar as aprendizagens, os alunos podem jogar 4 jogos criados com o recurso a variados softwares. Um jogo de palavras cruzadas (hotpotatoes), hangman, um jogo de correspondência e outro de memória, criados com recurso ao gerador de jogos <i>spellmaster</i>. No final, os alunos são convidados a trabalhar em pares e a colocar comentários que dêem resposta a 4 desafios apresentados pela professora.</p> <p><b>Objectivos:</b> “Counting to 100”.</p> <p><b>Desafio:</b> “Now ... it's time for a real competition. You must work with your friend and find the number of...a) Cristiano Ronaldo's t-shirt. b) The Portuguese emergency number. c) Your English classroom. d) The page of your English book (today's lesson). Write a comment. Don't forget to add your names. The winners will have a prize!!”</p>								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	9	A1	a) Cristiano Ronaldo's t-shirt seven. b) the Portuguese emergency number Hurdred and twelve.c) your English classroom:twenty-two d) the page of your English book ( today's lesson)eleve.		✓		
	✓	9	A2 e A9	Hello! crestiano ronaldo T-shirt number's 17 ;Emergency number's one-one-two; English clássroom twenty-two; The page is 10		✓		
	✓	9	A3 e A10	À) Cristiano Ronaldo'n t-shirt is --seventeen. B)the Portuguese emergency number is hundred and seventeen C)The english classroom is twenty-two D)the page is eleven	✓			
	✓	9	A5 e A8	and numero da camisola do Cristiano Ronaldo 17 and o numero da ajuda e 112 ou 117 a sala 22 e pagina 11				✓
	✓	9	A5	a)Cristiano Ronaldo's t-shirt --seven b)the Portuguese emergency number 112 C)your English classroom-22 d) the page of your English book (today's lesson) -10				

19 de Novembro								
<p>A colocação deste post teve como objectivo motivar os alunos para a aprendizagem do alfabeto. Os alunos podem ouvir duas canções e visionar um filme de animação (youtube). Os alunos também têm acesso a uma ficha de trabalho com o alfabeto que podem imprimir e, posteriormente, colorir. No final, a professora solicita que os alunos manifestem a sua preferência sobre os recursos disponíveis no post.</p> <p><b>Objectivos:</b> "Expressing preferences".</p> <p><b>Desafio:</b> "Listen to the songs and watch the film, then write a comment about your favourite."</p>								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	9	A1	hello!My favourite is film and song		✓		
			A4	hello.!my favourite is film		✓		
			A5	hello My favourite is sond		✓		
			A8	my favorite is song and film		✓		
			A9	Hello!My favourite is the song		✓		
			A10	Hello! my favourit film		✓		

## ▪ Dezembro

Os dois posts de Dezembro não geraram qualquer comentário no blogger e também não tinham qualquer desafio associado. Contudo, no post do dia 13 de Dezembro, os alunos visionaram um trabalho criado com recurso ao *voicethread* por alunos de uma escola americana. Este recurso permite a colocação de comentários escritos ou áudio.

Desta forma, os alunos acrescentaram comentários escritos ao trabalho dos alunos, em contexto de sala de aula, previamente corrigidos pela professora.

4 de Janeiro								
Com o objectivo de consolidar as aprendizagens relativas a “How old are you?” os alunos podem visionar um pequeno filme e um PowerPoint sobre aniversários. A participação dos alunos consiste em acrescentar um comentário, com a referência à sua idade.								
<b>Objectivos:</b> “Talking about people’s ages”.								
<b>Desafio:</b> “Let’s begin this term with a party!! A birthday party. “Happy birthday to you ...” Watch the movie and the PowerPoint, and then leave a comment. How old are you?”								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	11	A1	I’m 10 years old	✓			
			A2	HELLO I’m your Andre and I’m eleven years old.		✓		
			A4	Hello!! I'm your Guilherme and I'm eleven years old.		✓		
			A5	Hello! i’m HELDER ANDI’M TEN YEARS OLD	✓			
			A6	HEllo. I’m Micael and I'm twelve years old.	✓			
			A8	Hello. I'm Pedro and I'm ten years old.	✓			
			A9	hello!He is eleven years old		✓		

5 de Janeiro								
Neste post é publicado um filme com vários “role-play” representados pelos alunos, relacionados com personal identification (ask and tell about ages and birthdays).								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		2	A6	Hello!!im micael	✓			

12 de Janeiro								
A publicação do post está relacionada com a pesquisa de informação de uma personalidade do mundo do desporto. Os alunos são encorajados a pesquisar informação (num site indicado pela professora) com o intuito de apresentarem a resposta ao desafio colocado no post.								
<b>Objectivos:</b> ”Talking about people’s ages.”								
<b>Desafio:</b> “This is Cristiano Ronaldo, a Portuguese football player. He’s the best football player in the world :) He plays in Manchester United, in the United kingdom (UK). He’s from Madeira and he’s very young. Read here some news about him and tell me: How old is Cristiano Ronaldo? Leave your answer in a comment. :)”								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	6	A1	helo!! He’s 23 years old		✓		
			A8	He is twenty three years old twenty five february de 1985		✓		
			A10	Cistiano Ronaldo is 23 years old	✓			

25 de Janeiro								
Mais um post em que é publicado um filme com um “role-play” representado pelos alunos sobre a idade e a data de aniversário dos colegas da turma.								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		4	A1	hello Class :)			✓	
			A1	hello class:)as holiday				✓
			A7	hello'sheis.				✓
			Group	Guilherme is fourth the class		✓		



25 de Janeiro								
Os alunos têm a oportunidade de visualizar um pequeno filme sobre os numerais ordinais. Como desafio, os alunos são convidados a indicar quem é o 4º aluno da turma (seguindo a ordem alfabética).								
<b>Objetivos:</b> "Talking about people's ages and birthdays".								
<b>Desafio:</b> "Ana is the first in class... André is the second... the third student in class is Francisca... 1st 2nd 3rd ...Watch this film and learn the ordinal numbers. Who is the fourth in class? Leave your comment with the correct answer."								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
			A1	the fourth is Guilherme	✓			
			A3	The fouth is guilherme		✓		
	✓	5	A10	The fourth is Guilherme	✓			
			Group	Guilherme is the fourth in class	✓			

#### ▪ Fevereiro

Neste mês foram colocados três posts, mas só fizemos a análise de dois, porque um dos posts (do dia 9 de Fevereiro) solicitava a participação anônima dos alunos, por se tratar de um desafio relativo ao "St. Valentine's Day". Neste post houve 9 alunos a participar.

14 de Fevereiro								
Este post consiste na exibição (com recurso ao editor de imagem Picturetrail) dos postais ilustrados que os alunos coloriram para o "St. Valentine's Day".								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		4	A1	hello ver nice			✓	
			A2	hello ver nice			✓	
			A7	hi cool			✓	

15 de Fevereiro								
<p>O post aborda a temática Personal Identification (3rd person singular). A professora coloca uma imagem do seu actor favorito desafiando os alunos a publicarem, nos seus blogues, informação relativa aos seus actores preferidos (o nº de telefone e a morada).</p> <p><b>Objectivos:</b> "Talking about people's ages; Talking about people's phone numbers and addresses".</p> <p><b>Desafio:</b> "Who's your favourite actor? What's his address? Who's your favourite Actress? What's her phone number? Tell me... use your blogs to write about her or him :) Don't forget to add a picture :)." </p>								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	3	Group	My favorite actor is Angélico Vieira. My favorite actress is luciana abreu.	✓			
			Group	My favourite actor is Nuno Homem de Sá My favourite actress is Rita Pereira	✓			
			Group	My Favourite Actor is Elivio Camacho. My Favourite actress is Diana Chaves.	✓			

▪ Março

1 de Março								
<p>Os alunos visionam um filme onde várias pessoas são entrevistadas na rua e inquiridas acerca da sua naturalidade/nacionalidade. Os alunos são convidados a partilharem com os outros a sua própria naturalidade/nacionalidade (têm de responder a 3 perguntas).</p> <p><b>Objectivos:</b> "Talking about where people are from; Talking about people's nationalities".</p> <p><b>Desafio:</b> "Where are you from? Are you Portuguese? What nationality are you? Leave a comment :)." </p>								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	12	A1	I'm from Ermida. yes,I am. I'm Portuguese	✓			
			A2	I'm from Nyon. no,I'm not. I'm Swiss.	✓			
			A3	I'm from Viseu yes I am I'm Portuguese	✓			
			A4	I'm from Viseu. Yes I am. I'm Portuguese.	✓			
			A5	I'm from Cepões. Yes,I am. I'm Portuguese.	✓			
			A7	I'm from Cepões. yes i am. Im Portuguese.	✓			

			<b>A8</b>	I'm from Portugal. yes I am. I'm Portuguese	✓				
			<b>A8</b>	I am from Portugal.And if I were in England is that is was good ?					✓
			<b>A10</b>	I'm from Viseu Yes I am I'm Portuguese	✓				

### 5 de Abril

Na sequência de um “role-play” em que os alunos têm de seguir as instruções da professora (identificação de cores e roupas), é publicado um filme com o resultado das gravações realizadas na aula. Os alunos são convidados a mencionar qual a sua roupa e a cor preferida.

**Objectivos:** “Describing people”.

**Desafio:** “My favourite clothes are t-shirts, jeans and trainers. I love blue clothes! What are your favourite clothes? What's your favourite colour? Last lesson we were playing with our clothes :) Have a look and learn with us :).”

Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	2	<b>A8</b>	My soks are blue and my jeans are Brown and trainers are black and short sleeve shirt in stripes at the colours.		✓		

### 13 de Abril

A professora publica a imagem de uma árvore genealógica, acompanhada do texto que descreve as relações familiares entre as pessoas representadas. O texto destaca, a cor diferente, o vocabulário relativo à família (father, mother...). É solicitado aos alunos que refiram, em forma de comentário, informação sobre a sua família.

**Objectivos:** “Introducing your family”.

**Desafio:** “Have you got any brothers or sisters?”

Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
	✓	2	<b>A1</b>	My mother is Idalia. My father is António.	✓			
			<b>A8</b>	my dad is Jonh my mom is clara	✓			

17 de Abril								
Como actividade de reforço e consolidação este post contempla um jogo sobre as relações familiares, criado com recurso ao software <i>hotpotatoes</i> .								
Tipo de Post		Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
Sem desafio	Com desafio				A	B	C	D
✓		1	A8	The game is ver cool and the other is the wai			✓	

**Tabela 18** – Frequência de comentários deixados pelos alunos no blogue da professora

Categoria	Comentários aos Posts com desafio	Comentários aos Posts sem desafio	Total
A	30	5	35
B	20	1	21
C	1	6	7
D	3	4	7
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>70</b>

Pela análise da quantidade das participações dos alunos (v. tabela 18) podemos concluir que os posts que apelavam à sua participação geraram maior número de comentários, ao mesmo tempo que se registou uma maior frequência de comentários nas categorias A (*Reagiu ao post da professora com frases correctas, vocabulário adequado e raros erros ortográficos*) e B (*Reagiu ao post da professora de forma compreensível, embora com erros de ortografia ocasionais*). O facto de os alunos terem uma tarefa definida e um objectivo/intenção para estabelecerem comunicação permitiu que a atenção dos alunos se focalizasse para a tarefa a cumprir e para o que se esperava deles, enquanto participantes activos de uma pequena comunidade.

As actividades, os conteúdos e os tópicos a abordar nos posts foram preparados de forma a trabalhar as funções da linguagem habituais no contacto social entre as pessoas: informações pessoais, preferências e interesses e informações sobre a família, numa tentativa de motivar a participação dos alunos que, de um modo geral, são muito receptivos a actividades que apelam ao envolvimento pessoal e que, de alguma forma,

sejam significativas para si. Por outro lado, o facto de terem uma melhor e mais assídua participação nos posts com claro apelo à sua colaboração, poderá ser o resultado do desenvolvimento do sentido de responsabilidade, por sentirem que têm a seu cargo o desempenho de uma tarefa que pressupõe a partilha e que irá enriquecer o trabalho de todos, imprimindo maior cuidado à tarefa.

Na generalidade, os alunos entenderam os desafios colocados, sentindo-se estimulados a comunicar numa língua estrangeira sem receio de errar ou de cometer alguma incorrecção, procurando participar na tarefa, encarando o Inglês como uma ferramenta de comunicação. Contudo, verificaram-se 6 situações (3 em posts com desafio e 3 em posts sem desafio) em que os alunos reagem à mensagem do post com recurso à língua materna, indiciando alguma insegurança e receio de usarem a língua estrangeira.

Por outro lado, nos posts sem qualquer desafio associado, verifica-se uma maior incidência de comentários nas categorias C (*Reagiu ao post da professora de forma superficial, utilizando linguagem pobre e/ou desadequada*) e D (*Reagiu ao post da professora de forma incompreensível*) podendo, eventualmente, denunciar alguma insegurança e reflexo da falta dos “*andaimes*” fornecidos pelas indicações da professora, ou por não terem qualquer objectivo ou intenção de comunicação decorrentes do conteúdo do post. Deste facto percebemos que a construção de algo pelos alunos é resultante de situações desafiadoras que envolvam a resolução de uma dada situação, que gerem alguma discussão e que pressuponham a partilha e a colaboração de todos.

Verificamos que há uma maior motivação para a participação quando a presença de cada um resulta dos diferentes *andaimes* presentes no post (instruções da professora, participação da professora com a colocação de um comentário/resposta ao desafio, participação dos restantes colegas da turma, eventuais posts de pessoas externas à turma, indicação para a selecção de determinado link, etc.).

As tarefas de apresentação pessoal possibilitaram o empenho dos alunos, fazendo uso do Inglês com um fim social e interactivo, pois a participação de cada um funcionou como uma espécie de “modelo” em que os alunos observavam como se fazia para imitarem e replicarem no comentário seguinte. Obviamente que este facto não indica que houve aprendizagem, mas apenas que houve intenção de comunicar e de colaborar na tarefa.

Ainda podemos constatar que os alunos que se destacam pela quantidade de comentários deixados no blogue (v. tabela 19) são os únicos que obtiveram nível 4 a Inglês num dos períodos em que decorreu o estudo de caso que agora descrevemos. Os

alunos A1 e A10 funcionaram, em algumas ocasiões, como o “par mais apto”, motivando a participação dos outros. Esta observação poderá indicar que não há autenticidade nem autonomia na participação dos restantes alunos, visto que procuram imitar o modelo deixado pelos colegas mais capazes mas, tal como descrito por Moreira (2008), em contexto virtual e quando decorrem aprendizagens linguísticas em contextos reais é importante que tanto o professor como os seus pares indiquem caminhos aos aprendizes para que mantenham a motivação e o interesse por aprender e participar, uma vez que os “modelos” deixados por quem é mais autónomo ajudam os mais inseguros a resolver as suas hesitações linguísticas. O facto de se atenuar a dificuldade de uma tarefa através de monitorização contribui, igualmente referido por Moreira, para que o nível de frustração dos participantes diminua, originando uma participação mais auto confiante.

**Tabela 19** - Frequência de comentários deixados pelos alunos no blogue da professora

<b>Alunos</b>	<b>Nº de comentários</b>
<b>A1</b>	<b>15</b>
<b>A2</b>	<b>5</b>
<b>A3</b>	<b>6</b>
<b>A4</b>	<b>5</b>
<b>A5</b>	<b>5</b>
<b>A6</b>	<b>3</b>
<b>A7</b>	<b>4</b>
<b>A8</b>	<b>11</b>
<b>A9</b>	<b>6</b>
<b>A10</b>	<b>10</b>

Um dos factores que funcionou como *andaime* durante a colocação dos comentários dos alunos (devidamente referido nos resultados do inquérito III – v. anexo VI) foi o facto de os alunos saberem que podiam socorrer-se do tradutor e do dicionário online, quer para entenderem o conteúdo do post, quer para os auxiliar na redacção do texto que pretendiam. Como é óbvio, a sua utilização nem sempre resultou no correcto uso da língua, mas desenvolveram competências de resolução de problemas e de raciocínio, ao mesmo tempo que criaram mecanismos que favorecem a autonomia e a independência, que contribuem, conjuntamente, para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente.

Da mesma forma, o facto de os alunos não sentirem restrições de tempo nem de distância (a maioria dos alunos colocava comentários nas suas horas livres na escola) na realização das tarefas, foi uma oportunidade de se oferecer aos alunos um tipo de ensino

mais diferenciado, na medida em que cada aluno participava, nestas actividades, ao seu ritmo e segundo as suas motivações e interesses.

Contrariamente ao blogue da professora, nos blogues dos alunos (que a seguir analisamos) não houve posts com desafios a solicitar a colaboração ou participação dos alunos. Desta forma, todos os comentários foram colocados por iniciativa individual ou dos grupos de trabalho, sendo importante reforçar que esta participação foi completamente voluntária e sem qualquer tipo de incentivo, embora tenhamos que referir que cada post colocado pelos grupos tinha um comentário da professora que, eventualmente, funcionaria como “mote” para a participação dos alunos.

Uma vez que não há posts com desafios, optámos por adaptar a grelha a esta situação, eliminando a coluna denominada “com desafio”, respeitante à tipologia dos posts. À semelhança da análise realizada para os comentários do blogue da professora, a autoria dos comentários será reconhecida seguindo os mesmos critérios.

Para facilitar a leitura dos comentários deixados pelos alunos nos seus blogues de grupo e evitar uma apresentação/descrição excessivamente atomizadas, faremos a transcrição dos comentários deixados nos três blogues, em simultâneo.

Os alunos iniciaram as actividades do blogue de grupo em Janeiro de 2009 e concluíram-nas em Março do mesmo ano.

#### ▪ Janeiro

21 de Janeiro						
Os alunos fazem a sua apresentação pessoal, publicando uma foto para ilustrar o seu trabalho.						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
35	A1	francisca in three doone blog funny				✓
	A1	It's cool Tatiana			✓	
	A1	hello Micael it's cool the text		✓		
	A1	It's cool!! Miguel			✓	
	A2	pareces uma chinesa e engraçada e muito feliz				✓
	A2	hello'its cool ver cool.		✓		
	A2	hello'nice picture	✓			

	<b>A4</b>	estas feliz				✓
	<b>A8</b>	its cool			✓	
	<b>A8</b>	hi devia-mos por coisas fixas				✓
	<b>A8</b>	Its cool			✓	
	<b>A8</b>	hi gui gui nice picture	✓			
	<b>A3</b>	The text is cool! I like the photos. It's very well.	✓			
	<b>A10</b>	the text is cool! i like the plotos		✓		
	<b>A10</b>	hi Guilherme!! nice picture:)the text is ok, too	✓			
	<b>A10</b>	hello Andre you are very well in the photo	✓			

<b>28 de Janeiro</b>						
Os alunos publicam imagens e texto sobre os seus actores favoritos, com especial destaque para a informação "name" e surname". Um dos grupos ainda publicou as suas fotos, fruto de uma experiência que realizaram com o recurso ao editor de imagens "bubbleshare".						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
<b>10</b>	<b>A8</b>	hi its cool			✓	
	<b>A8</b>	Nice			✓	
	<b>A10</b>	hello boys:)I like your text. keep up:)	✓			
	<b>A10</b>	hello my name is tatiana	✓			
	<b>A8</b>	Nice job	✓			



▪ **Fevereiro**

<b>3 e 10 de Fevereiro</b>						
<b>(Devido ao ritmo de trabalho de cada grupo, as mensagens não eram publicadas no mesmo dia, nem na mesma aula).</b> Os alunos publicam uma foto do grupo e mencionam no corpo da mensagem a data de nascimento de cada um e a idade (numerais cardinais/ordinais). Dois grupos decidem publicar informação relativa aos meses do ano, publicando uma imagem para ilustrar.						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
7	A4 e A9	Hello!It's cool I love the blog	✓			
	A5	Hello Girls! Nice job! I like the colours and you are very cute in the		✓		
	A6	Hello Nice job like are very			✓	
	A8	My birthday is on thenty one april		✓		

<b>18/28 de Fevereiro</b>						
<b>(Devido ao ritmo de trabalho de cada grupo, as mensagens não eram publicadas no mesmo dia, nem na mesma aula).</b> Esta mensagem foi a que exigiu mais esforço por parte dos alunos e, por isso, foram assessorados pela professora na resolução de problemas técnicos. Os alunos gravaram uma entrevista a um colega de outra turma com recurso ao Audacity, publicando no blogue uma imagem da entrevista e o ficheiro Mp3 resultante da entrevista. Nesta actividade os alunos procuravam obter informação sobre os dados pessoais do entrevistado.						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
21	A1	i's was nervous!?		✓		
	A2	hello ver cool.			✓	
	A4	hello!ver cool			✓	
	Group	Very nice			✓	

	<b>Group</b>	hello beach				✓
	<b>A8</b>	Cool			✓	
	<b>A8</b>	what your first name? wat your address? what your phone no?		✓		
	<b>A8</b>	my first name is pedro and my surnam´s macedo.	✓			
	<b>A10</b>	hello students!!!! happy birthday to you all:	✓			
	<b>A10</b>	hello boys!!!Nica work. I like the photos, they are really nice!!!!	✓			
	<b>A10</b>	gostmos but we very much				✓
	<b>Group</b>	hello!!!Is very cool well		✓		

▪ **Março**

<b>3 / 4 e 18 de Março</b>						
<b>(Devido ao ritmo de trabalho de cada grupo, as mensagens não eram publicadas no mesmo dia, nem na mesma aula).</b> Nestes dois posts os alunos focaram a sua atenção na identificação pessoal relativa a "address/phone number and nationalities". Os grupos publicaram esta informação sobre os seus actores preferidos, acompanhada de imagens. Em data posterior, os alunos publicam um trabalho realizado com recurso ao "bubbleshare" sobre "countries and nationalities".						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
<b>26</b>	<b>Group</b>	it´s cool			✓	
	<b>A1</b>	Our blog is pretty cool because well were that we did		✓		
	<b>A1</b>	I´m from Portugal i´m Portuguese	✓			
	<b>A2</b>	Hello ver cool.			✓	
	<b>Group</b>	Congratulations			✓	
	<b>Group</b>	It´s veri nice and I´m from Portugal i´m portuguese	✓			
	<b>Group</b>	very nice			✓	
	<b>A8</b>	My plaier and diana chaves				✓
	<b>A8</b>	I am Portuguese and you	✓			
	<b>A10</b>	hello is well like of your comments. continue estudates. I am very happy		✓		

23 de Março						
Os alunos publicam as digitalizações de imagens e os textos relativos à descrição física de uma personagem imaginária. Os alunos tinham de “vestir” uma personagem e depois descrevê-la.						
Total de comentários	Autoria dos comentários	Comentários	Categorias /Rubricas			
			A	B	C	D
4	A8	Your bois and girls are cool		✓		
	A8	It's veri nice			✓	

Embora a categorização tenha sido guiada pelas 4 rubricas que referimos anteriormente, não é garante de que não exista alguma subjectividade e falta de imparcialidade na sua aplicação, pois, ao preenchê-la, tivemos muitas vezes presente o contexto em que o comentário era realizado e o tipo de alunos desta turma de percurso curricular alternativo, a iniciar a aprendizagem do Inglês.

Da análise da participação nos blogues dos grupos podemos constatar que o empenho dos alunos se pode situar num nível bastante satisfatório, uma vez que a sua participação foi completamente voluntária. Verificamos que, talvez devido a esse facto, grande parte dos comentários esteja incluída na categoria C (*Reagiu ao post de forma superficial, utilizando linguagem pobre e/ou desadequada*), embora se tenha registado, também, um número considerável de comentários na categoria A (*Reagiu ao post com frases correctas, vocabulário adequado e raros erros ortográficos*) (v. tabela 20).

De facto, a maioria dos alunos optou por fazer comentários muito breves e com uma linguagem pobre e pouco variada. Procuraram, sobretudo, deixar comentários de estímulo e de congratulação pelas actividades realizadas pelos colegas.

Em variadas ocasiões, os comentários de uns serviram de exemplo e de incentivo para os comentários de outros que os imitavam sem, no entanto, serem capazes de os melhorar.

Embora possamos considerar a sua participação pobre, sobretudo no que respeita ao domínio da expressão escrita, consideramos que as aquisições dos alunos, neste momento do estudo, revelavam que poderiam ser concretizadas, até final do ano lectivo, grande parte das competências previstas no nível A1 do QECR para as línguas, pois a nível da compreensão geral da escrita e da compreensão na leitura geral, os alunos demonstraram que entendiam textos curtos e simples e que conseguiam reter as ideias

principais do conteúdo das mensagens, sobretudo na presença de estímulos visuais ou auditivos que ilustrem o assunto, ajudando-os a seguir orientações escritas. Em relação à produção escrita geral, revelaram capacidade de escrever, embora com alguns erros ocasionais, expressões e frases simples acerca de si próprios, fornecendo informação sobre morada, idade, nacionalidade, etc.

Comparando a sua participação no blogue da professora e nos blogues dos colegas, podemos referir que a participação parece mais autêntica, pois depende exclusivamente da sua vontade e não estão sujeitos a nenhuma directriz, mas é uma participação menos rica e reveladora de competências, pois o factor de “*andaimização*” não está tão presente, nem na forma de caminhos a seguir nem na forma de sugestões ou de desafios a responder.

**Tabela 20** – Frequência de comentários deixados pelos alunos nos blogues de grupo

<b>Categoria</b>	<b>Total</b>
<b>A</b>	<b>15</b>
<b>B</b>	<b>11</b>
<b>C</b>	<b>16</b>
<b>D</b>	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>49</b>

## **PARTE IV – CONCLUSÕES**

### **1. Contributos do estudo**

Após a conclusão do estudo de caso importa, neste momento, tecer considerações sobre os benefícios e os constrangimentos que o desenvolvimento deste trabalho trouxe aos alunos envolvidos, procurando resultados para as questões de investigação que nortearam a aplicação deste estudo. Procurámos proceder a uma análise que não se pautasse pela assertividade, mas que reflectisse os resultados/efeitos realmente operados nos alunos no decorrer do estudo. Assim, pretendemos desenvolver um trabalho que permitisse analisar o impacte das ferramentas em estudo nos seguintes aspectos:

- desenvolvimento das competências tecnológicas dos alunos
- motivação dos alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa
- desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos

Ao longo da redacção deste trabalho procurámos fornecer informações pormenorizadas e circunstanciadas das acções que desenvolvemos tendo, no entanto, a noção que as conclusões aqui descritas representam a visão dos acontecimentos na óptica do investigador.

#### ***1.1. Desenvolvimento das competências tecnológicas dos alunos***

O estudo que agora finalizamos contribuiu para perceber que o recurso às TIC em contexto de sala de aula, nomeadamente nas aulas de língua inglesa, permite a dinamização de contextos de aprendizagem mais próximos da realidade dos nossos alunos, proporcionando-lhes possibilidades de trabalho diferenciado e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e os seus interesses, ao mesmo tempo que facilitam a promoção, a divulgação e o aperfeiçoamento do trabalho produzido pelos alunos.

Porém, junto deste grupo de alunos foi importante definir, desde o início, os objectivos e as metas a atingir com o recurso às ferramentas blogue e podcast, bem como lhes foi solicitada a colaboração na organização de algumas tarefas, de maneira que a sua participação e empenho fossem o garante das aprendizagens que se pretendia alcançar. Percebemos, desde cedo, que a noção que este grupo de alunos detinha da Internet e das TIC era muito limitada e estava, geralmente, associada à ideia de jogo, diversão, passatempo e actividade social e, raramente, eram consideradas como

ferramentas de trabalho e de estudo. (v. resultados da aplicação do inquérito I- literacia TIC dos participantes, parte III deste trabalho).

Conscientes das dificuldades e das carências evidenciadas por este grupo de alunos, introduzimos as ferramentas em estudo e o recurso à Internet de forma regulada e formativa, para que o processo fosse gradual e autónomo. Progressivamente, o trabalho desenvolvido pelos alunos com recurso às TIC e às ferramentas Web foi conduzindo ao desenvolvimento de competências que os alunos procuravam replicar em novos contextos/situações. No entanto, foi evidente uma certa resistência/desconfiança inicial fruto, muitas vezes, da insegurança que os alunos sentiram ao experimentar e aceder aos recursos, embora sempre tenham manifestado apetência e curiosidade pelo uso das TIC em contexto de sala de aula.

Reconhecemos que as abordagens iniciais não surtiram os efeitos desejados, pois foi problemático mover os alunos para o uso que se pretendia das ferramentas, tendo que se realizar um trabalho muito dirigido. No entanto, quando os alunos começaram a tomar consciência da sua presença online e a perceber a visibilidade do seu trabalho, verificou-se uma mudança na sua atitude face ao uso das TIC e ao que se esperava deles em termos de aprendizagem. Gradualmente, foram-se impondo rotinas na sala de aula que promoviam a autonomia e a colaboração, sempre ancorada na presença da professora ou no trabalho de grupo/pares.

Da leitura das fichas de observação das actividades desenvolvidas pelos alunos enquanto administradores dos seus blogues de grupo, (v. anexo V), podemos perceber que o desenvolvimento das suas competências tecnológicas foi acontecendo de forma lenta e pouco autónoma, sendo fundamental o trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos entre eles, pois apercebemo-nos que, muitas das aquisições dos alunos em termos de competências tecnológicas, ocorreram, numa primeira fase, por imitação e repetição de procedimentos.

Por esse motivo, as actividades planeadas pressupunham que, para a realização de um novo passo, os alunos já estivessem familiarizados com procedimentos que facilitassem a execução da nova tarefa, pelo que a dificuldade crescente das actividades poderá ter contribuído para a evolução dos alunos relativamente ao domínio das ferramentas blogue e podcast.

Embora não possamos afirmar com propriedade que este grupo de alunos é, agora, competente no uso das TIC podemos, no entanto, reconhecer a sua capacidade de administrarem um blogue e um podcast de forma autónoma, estando razoavelmente familiarizados com a linguagem que os layout destas ferramentas exibem, bem como

realizam com certa autonomia tarefas que requerem alguma capacidade de resolução de problemas e de organização. Verificámos, sobretudo, uma grande evolução na atitude dos alunos face às tecnologias e às potencialidades que estas trazem para o ensino da língua inglesa.

No entanto, importa mencionar que os alunos desenvolveram as competências tecnológicas em duas fases distintas. No início do estudo, os alunos tiveram uma atitude mais passiva, receptiva e individual, enquanto utilizadores do blogue da professora. Neste âmbito, podemos afirmar que os alunos desenvolveram, essencialmente, capacidades de autonomia na navegação em ambientes virtuais, bem como aperfeiçoaram as competências de selecção e escolha da informação, ao mesmo tempo que começaram a definir o seu próprio caminho e a pesquisar segundo os seus interesses e ritmo.

Numa segunda fase do estudo, os alunos experimentaram o uso das TIC e da Internet numa perspectiva de produtor/editor de informação, que poderá ter contribuído para o desenvolvimento das suas capacidades de resolução de problemas, tomada de decisões e de partilha, uma vez que esta fase do trabalho foi realizada em trabalho de grupo/pares. (v. resultados da aplicação do inquérito III- navegação no blogue da professora, parte III deste trabalho).

Terminamos este estudo de caso com a percepção de que este grupo de alunos está, pelo menos, mais sensível à adopção/utilização das TIC e será um grupo que facilmente se adaptará a qualquer outro software/recurso, visto que apresenta maior familiaridade com o vocabulário próprio dos ambientes virtuais (login, logout, username, password, layout, script, online, upload, html...) e tem noção do valor da presença individual e colectiva online. Podemos concluir que este grupo de alunos, após esta experiência de aprendizagem com as TIC, está mais predisposto para o uso dinâmico e continuado das TIC e das ferramentas Web na sala de aula, do que antes de participar neste estudo de caso.

### ***1.2. Motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa***

Dos vários fins que pretendíamos atingir junto destes alunos, a motivação para a aprendizagem da língua inglesa e o gosto pela escola mereceram algum investimento por parte da professora, nomeadamente na preparação das actividades, na selecção dos recursos educativos/ferramentas e nas estratégias a implementar nas aulas.

Inicialmente, e tendo por base os resultados que obtivemos após a aplicação do Inquérito I- literacia informática (v. anexo I), os alunos apresentavam um visão um pouco redutora da utilização das TIC e da Internet no ensino/aprendizagem da língua inglesa. Os alunos encaravam as TIC como algo de uso meramente pessoal ou associadas ao jogo e ao divertimento/entretenimento, embora reconheçam o interesse que a utilização das tecnologias imprime ao acto de aprender, sobretudo se os recursos utilizados pelo professor forem de carácter lúdico e interactivo.

No decorrer do estudo de caso pudemos testemunhar duas atitudes distintas face ao interesse que os recursos seleccionados pela professora despertaram nos alunos. Numa primeira fase de adaptação às ferramentas blogue e podcast, os alunos viam as tecnologias como possibilidade de “jogar” um jogo divertido, muitas das vezes com características semelhantes aos jogos online a que estavam habituados ou nas playstation. A ideia de diversão e de sensação de estar num ambiente mais habitual “fora” da sala de aula eram uma constante e, na nossa opinião, essa predisposição e atitude inicial dos alunos não foi facilitadora do contexto que pretendíamos criar para a aprendizagem da língua inglesa. Face a essa dificuldade, foi necessário direccionar a atenção dos alunos para o real objectivo subjacente às actividades definidas recorrendo, cada vez mais, a actividades de dificuldade crescente que apelavam ao reforço da atenção e à resolução de problemas.

A partir do momento em que os alunos perceberam a utilidade das ferramentas e o fim que se pretendia alcançar com o desenrolar das actividades, mudaram a sua maneira de estar e de encarar os recursos disponíveis online. Pensamos que para esta mudança foi decisiva a dinamização do “Neticlube”, um clube que funcionou uma vez por semana e da responsabilidade da professora/investigadora. Neste espaço, os alunos compreenderam que as diversas ferramentas utilizadas tinham uma aplicação didáctica e que funcionavam como um instrumento de trabalho e um recurso adicional à sua aprendizagem. Esta postura adquiriu maior expressão a partir do momento em que os alunos iniciaram a administração dos blogues de grupo e começaram a utilizar as ferramentas para produzirem/editarem um determinado conteúdo. Foi determinante a tomada de consciência da utilidade das ferramentas, no que respeita o aperfeiçoamento e a qualidade do seu trabalho, sobretudo o que concerne a correcção, a aparência, a apresentação e a notoriedade/visibilidade dos seus trabalhos.

Podemos afirmar que a consciência da sua responsabilidade na criação/produção de informação e a visibilidade que a Internet confere ao seu trabalho, foram factores decisivos para a mudança de atitude dos alunos e, consequentemente, para a melhoria



da sua confiança e interesse em aprender inglês com o auxílio destes novos recursos, conforme resultados obtidos através da aplicação do inquérito que realizámos a meio do estudo (v. anexo III) e do inquérito que aplicámos no final do estudo (v. anexo VI). Os dados obtidos através destes instrumentos, aliados à folha de observação preenchida durante a monitorização das actividades desenvolvidas pelos alunos (v. anexo V), permitem avaliar a evolução dos alunos no sentido de aceitarem as TIC e a Internet também como um instrumento de trabalho e um auxiliar da aprendizagem, pois acabaram este estudo de caso a sugerirem novas actividades com recurso às ferramentas que utilizaram ao longo do trabalho. No entanto, não podemos determinar até que ponto o interesse demonstrado pelo uso das ferramentas era, efectivamente, genuíno ou se acusava apenas curiosidade por actividades diferentes, constituindo um tipo de motivação de “curta duração”.

Porém, podemos assegurar que a nível da satisfação e empenho nas aulas de língua inglesa os alunos evidenciaram um claro progresso.

### **1.3. Desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos**

O trabalho desenvolvido durante o estudo de caso assentou na possibilidade de incorporar blogues e podcasts no ensino da língua inglesa a alunos do 5º ano, integrados numa turma com percurso curricular alternativo.

Apoiado nos resultados obtidos pelos inquéritos aplicados, pudemos constatar que a flexibilidade e a disponibilidade oferecidas pelos blogues e podcasts constituíram uma ferramenta de trabalho online válida, sobretudo o que concerne o suporte oferecido ao desenvolvimento das competências de *reading*, *writing*, *listening* and *speaking*, bem como contribuíram para o desenvolvimento de outras competências transversais, preceituadas pelo currículo nacional do ensino básico, nomeadamente as competências de natureza tecnológica que, para além de contribuírem para a realização de trabalhos colaborativos e de partilha, funcionaram como impulsionadores da autonomia dos alunos.

Relativamente ao seu papel no desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa, podemos tecer várias considerações, suportadas pelos instrumentos de avaliação e de recolha de dados que utilizámos ao longo deste estudo de caso.

Fundamentado nos resultados apurados pela análise dos comentários deixados pelos alunos nos blogues da professora e dos grupos (v. ponto 5 da parte III) podemos afirmar que os posts que geraram comentários com mais qualidade eram aqueles em que se apelava directamente à participação dos alunos, quer através de respostas a desafios,

quer pelo tipo de tarefa solicitada ou da intenção de comunicação implícita na actividade. Percebemos que os alunos reagiam mais positivamente quando a informação pretendida era de carácter pessoal ou estava relacionada com os seus interesses, sendo notório, na generalidade, o uso adequado das funções da linguagem.

Contudo, a participação dos alunos nem sempre foi autêntica ou completamente autónoma. Verificámos que a existência de *andaimes* (fornecidos pela professora, pelos restantes alunos, participantes externos, sugestão de links...) garantiu os níveis de motivação dos alunos, pois os modelos deixados pelos seus pares auxiliaram a interacção e a manutenção do diálogo. Desta interacção e do *input* de informação a que os alunos estão sujeitos, acontece a ampliação gradual do seu conhecimento linguístico não significando, contudo, que a qualidade do seu *output* seja resultante de aprendizagens significativas. Por outro lado, o facto de os alunos reagirem por imitação/replicação de modelos poderá, por si só, significar que existe uma intenção de comunicar e de colaborar na tarefa, sendo a imitação uma estratégia de resolução de um problema que não conseguem resolver autonomamente. Assim, a criação de um contexto pedagógico ancorado na *andaimização* e em modelos, poderá reduzir a frustração dos aprendentes e conduzir a resultados mais positivos.

Os posts que não solicitavam a participação dos alunos e que, por isso, não ofereciam qualquer tipo de modelo a seguir, geraram menos comentários e de qualidade inferior, denotando alguma dificuldade na iniciativa e criatividade dos alunos.

Pela leitura dos comentários (v. ponto 5 da parte III) constatámos que a qualidade da expressão escrita dos alunos nem sempre foi a desejada, pois em algumas situações estes não foram capazes de encontrar, de forma autónoma, a forma mais correcta de expressar uma ideia ou de reagir aos desafios propostos. No entanto, o conteúdo dos seus comentários é revelador de alguma competência a nível da compreensão geral da escrita e da leitura, ao demonstrarem que retêm a informação essencial de textos curtos e simples e entendem o teor dos desafios.

Tendo como referência o nível A1 do QECR para as línguas (anexo VII), consideramos que os alunos alcançaram, ao longo do ano lectivo e com a ajuda das experiências pedagógicas desenvolvidas durante o estudo de caso, grande maioria das competências nos vários domínios: compreender o oral/escrito, falar e escrever.

O conteúdo dos comentários permite-nos observar que os alunos, relativamente à produção escrita geral, são capazes de escrever expressões e frases simples acerca de si próprios e de pessoas imaginárias - onde vivem e o que fazem. Estão, igualmente, aptos a transmitir, por escrito, informações pormenorizadas (números e datas, nome,

nacionalidade, idade, morada, data de nascimento...), embora possuam um repertório vocabular elementar. Em relação à correcção gramatical, os alunos evidenciam um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais muito simples.

Da mesma forma, e pela avaliação da sua actividade escrita, depreendemos que os alunos são capazes de entender textos muito curtos e simples e que retêm uma ideia do conteúdo de material informativo e de descrições breves e simples, especialmente se houver apoio visual, revelando ser capazes de seguirem orientações escritas curtas e simples.

As actividades promovidas com recurso ao podcast poderão ter contribuído para o desenvolvimento das competências da compreensão e produção oral, dado que as actividades de *listening* e *speaking* dinamizadas e produzidas pelos alunos mostram que estes são capazes de produzir enunciados curtos, isolados e muitas vezes baseados em modelos previamente trabalhados. Constatamos, no entanto, que o seu discurso é ainda bastante hesitante, pois acontece intercalado por pausas devidas a dúvidas na articulação das palavras que lhes são menos familiares ou para procurar a expressão adequada. Embora capazes de interagir de maneira simples, a sua comunicação ainda depende de repetições e de reformulações. Conseguem compreender perguntas sobre si próprios e sobre outros, bem como instruções simples e curtas se lhes forem dirigidas de forma pausada.

Obviamente que estas aquisições aconteceram ao longo de todo o ano lectivo e não ocorreram apenas devido ao contexto criado pelo estudo de caso. No entanto, reconhecemos que as situações criadas e os recursos utilizados enriqueceram o ambiente em que se produziram as aprendizagens e ocorreram as interacções, que concorreram para o aumento das competências linguísticas dos alunos envolvidos.

Subsiste, contudo, a incerteza se o interesse, a motivação e a melhoria das competências tecnológicas resultantes da utilização das ferramentas visadas, se traduziram num efectivo desenvolvimento de capacidades e de competências linguísticas em língua inglesa.

## **2. Limitações do estudo**

Uma das principais limitações ao estudo poderá estar relacionada com o facto de os resultados do estudo estarem circunscritos a uma entidade reduzida (uma escola e uma turma com apenas dez alunos), pelo que as conclusões a que se chegar serão de generalização condicionada a contextos semelhantes. Por outro lado, a proximidade e a

familiaridade entre a investigadora e os participantes no estudo poderá ter influenciado o teor das suas respostas aos inquéritos por questionário, comprometendo a autenticidade da sua colaboração, pois as suas respostas poderão não reflectir a realidade. Como é conhecido, uma das particularidades dos questionários é que os dados recolhidos consistem em declarações dos respondentes e nem sempre podem ser observados/conferidos pelo investigador. Por outro lado, um questionário aplicado num determinado momento, a uma dada amostra, indica que os dados recolhidos dizem respeito a um período demarcado no tempo, podendo comprometer a generalização do estudo.

Como o estudo de caso esteve dependente da receptividade dos alunos envolvidos, da dinâmica e da qualidade das estratégias, materiais e recursos usados pela investigadora/professora, os resultados alcançados poderão ser reflexo do tipo de abordagem que a professora privilegiou no trabalho com os alunos, podendo ter condicionado a recolha de dados e a própria implementação do projecto, ou mesmo ter impossibilitado conclusões de natureza causal.

No entanto, dado o objectivo principal da investigação, este objecto de estudo provou ser suficiente para se conseguirem resultados que, embora não permitam conclusões generalistas, contribuíram para a problematização de um tema que pode suscitar a reflexão e a pesquisa junto daqueles que, de alguma forma, desempenham um papel importante no ensino da Língua Inglesa a alunos inseridos em turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

De qualquer modo, acreditamos tratar-se, na sua maioria, de condicionantes próprias da metodologia de estudo de caso, pelo que o que aqui apresentamos como limitações, na verdade, poderão não o ser.

### **3. Perspectivas de trabalhos futuros**

Após a apresentação do estudo de caso, pensamos que seria pertinente desenvolver novas linhas de acção que permitam o alargamento do âmbito deste estudo. Uma das ideias iniciais para fomentar o contacto dos alunos com outros aprendentes de língua inglesa (parcerias com outras escolas da Europa) não teve a projecção que se pretendia e, dessa forma, consideramos que seria interessante fomentar o estabelecimento de parcerias com alunos de países falantes de língua inglesa, com o intuito de se favorecerem contextos de comunicação autêntica e com significado para os alunos. Posteriormente, realizar-se um estudo das interacções estabelecidas entre os alunos com recurso às ferramentas blogue e podcast e analisar o impacte do uso destas

ferramentas nas suas competências comunicativas, ao mesmo tempo que se procuraria entender o carácter transversal das aprendizagens mediadas pelas TIC e as ferramentas Web, enquanto facilitadores de aprendizagens integradas de conteúdos linguísticos.

Outro factor que poderá ser objecto de aperfeiçoamento consiste no uso mais efectivo do podcast, pois neste estudo apenas um número reduzido de alunos possuía leitor de Mp3/Mp4, pelo que as potencialidades de “anytime, anywhere” não foram experimentadas pelos alunos.

O teor deste trabalho poderá evoluir no sentido de os alunos administrarem o seu próprio blogue, em vez de serem responsáveis de um blogue de grupo, como aconteceu neste estudo de caso. Conforme se vão tornando mais autónomos e proficientes no uso da língua, maior capacidade terão para serem autónomos e auto suficientes na administração de um blogue pessoal. Este aspecto do estudo também poderia ter influência no teor dos conteúdos publicados nos blogues/podcasts, pois neste estudo de caso as actividades desenvolvidas pelos alunos foram muito orientadas.

Por outro lado, seria interessante desenvolver um estudo comparativo entre várias turmas com Percursos Curriculares Alternativos e, mesmo, entre turmas do currículo regular de diferentes agrupamentos de escolas, permitindo a generalização dos resultados obtidos.

## Bibliografia

- Albion, P. (s.d).** Heuristic evaluation of educational multimedia: from theory to practice. Department of Education University of Southern Queensland. Disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/albion.pdf>. Acesso em 26-05-09.
- Almeida, A. (2006).** Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Alves, F., Faria, G. (2008).** “As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”. *Revista diversidades*, nº 22, Ano 6, 2008. p. 25-27. Direcção Regional da Madeira. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Direcção de Serviços de Apoio, Gestão e Recursos e Investigação.
- Alves, J.(2006).** As tecnologias de Informação comunicação no ensino/ aprendizagem do inglês: potencialidades, práticas e constrangimentos. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Disponível em [http://dspace.feg.porto.ucp.pt:8080/dspace/bitstream/2386/72/1/UCP\\_IEDU\\_Joana\\_Goncalves.pdf](http://dspace.feg.porto.ucp.pt:8080/dspace/bitstream/2386/72/1/UCP_IEDU_Joana_Goncalves.pdf). Acesso em 11-05-08.
- Antunes, P (2008).** Impacte dos quadros interactivos nas práticas docentes: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro.
- Arantes, k. (2008).** O ensino de Língua Inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- Babin, Pierre; Kouloumdjian, M. (1989).** Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.
- Baltar, M. (2004).**” A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna”. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004,p. 209-228. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/12%20art%2010.pdf> Acesso em 23-02-09.
- Baltazar, N. e Aguaded, I. (2005).** Weblogs como recurso numa nova educação. Texto apresentado no 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, em Aveiro. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf> . Acesso em 14-05-08
- Barbosa, C.(2005).** O blog como ferramenta para a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/011tcc3.pdf>. Acesso em 21-05-08.
- Barbosa, E. & Granado, A.(2004).** Weblogs, Diário de Bordo. Porto Editora, 2004

- Barroso, J. (2003).** "Ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução". Educ. Soc., Campinas, p. 63-92. Vol.24, Abril 2003.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Acesso em 15.05.08.
- Barujel, A. (2005).** "El uso de weblogs en la docencia Universitária". Revista Latinoamericana de tecnologia educativa, 2005, 4(1), p.9-23 <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Acesso em 14-05-08.
- Belloni, M.(2003).** "A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores". *Edição e Pesquisa*, São Paulo.V.29,nº2,p.287-301.Jul./Dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a07v29n2.pdf>. Acesso em 16-08-08.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994).** Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora.
- Bottentuit, J., Coutinho, C. (2007).** "Podcast em educação: um contributo para o estado da arte", in Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) (2007). Libro de Actas do Congreso. Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Brunner, J. (2004).** "Educação no Encontro com as Novas Tecnologias", in Tadesco J. C. (Org.), Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas? Brasil, Cortez Editora, p. 17-75.
- Carvalho, A. A. (2004).** Avaliar a usabilidade da plataforma flexml: descrição dos testes realizados com utilizadores. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <http://www.niee.ufgrs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com197-206.pdf>. Acesso em 12-03-09.
- Carvalho, A. A., Moura, A., Pereira, L., & Cruz, S. (2006).** "Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino", in: VII Colóquio sobre Questões Curriculares, III Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: CIED, Universidade do Minho, p.635-652. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>. Acesso em 04-05- 08.
- Coutinho C. (s.d).** Utilização de blogues na formação inicial de professores: um estudo exploratório. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6455/1/Artigo%20blogs%20SIIIE06.pdf>. Acesso em 13-05-08.
- Coutinho, C., Bottentuit, J., Batista, J. (2007).** " Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento", in Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Braga. Universidade do Minho.
- Cruz, S., & Carvalho, A.(2006).** "Weblog como Complemento ao Ensino Presencial no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico". Prisma.com, p.64-87.Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/handle/1822/5915>. Acesso em 02-05-08.

- D'Eça, Teresa Almeida (2006).** O blog como elemento de motivação para a leitura e escrita na língua estrangeira. Documento policopiado.
- Dias, C. (2000).** Estudo de caso: idéias importantes e referências. Disponível em <http://geocities.com/claudiaad/qualitativa.html>. Acesso em 17-05-08.
- Dudeney, G. , Hockly, N. (2007).** How to ... teach English with Technology. Pearson. Longman, 2007.
- EDUCAUSE (2005).** "7 things you should know about ...podcasting".Educase learning initiative. June 2005. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7003.pdf>. Acesso em 9-06-08.
- Efimova, L. (2004).** Learning Webs: learning in weblogs networks. Submitted to Web-based communities 2004, p. 24-26. March, Lisbon, Portugal. Disponível em <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-35344/>. Acesso em 21-05-08.
- Estrela, A. (1984).** Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores. Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1984, p. 220 a 228.
- Faria, P. (2008).** Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita. Educação Formação & Tecnologias; vol.1 (2); p.11-20, Novembro de 2008. Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acesso em 08-02-09.
- Firmus, D. (2004).** "Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência "aulas na rede" da cidade de Buenos Aires", in Tadesco J. C. (Org.), Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas? Brasil, Cortez Editora, p. 109-119.
- Formosinho, J., Machado, J. (2008).** "Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica". Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, p.5-16, Jan/Jun 2008.Universidade do Minho. Portugal.
- Gomes, M. & Lopes, A. (2007).** Blogues escolares: quando, como e porquê? Centro de Competência CRIE da ESE de Setúbal, p.117-133. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>. Acesso em 07-05-08.
- Gomes, M. J. (2005).** "Blogs um recurso e uma estratégia pedagógica", in: A. Mendes, I. Pereira & R. Costa (eds), VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, p. 311-315. Disponível em <http://pwp.netcabo.pt/mj.gomes/supervisao/Blogs-final-nome.pdf>. Acesso em 12-05-08.
- Gutierrez, S. (2005).** "Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria". *Novas Tecnologias na Educação.V.3* Nº1, Maio. Disponível em [http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a15\\_welogs.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a15_welogs.pdf). Acesso em 25-05-08.
- Huffaker, D.(2005).** Let them blog: using Weblogs to advance literacy in the K-12 classroom.Disponível em



[http://www.davehuffaker.com/papers/Huffaker2005\\_LetThemBlog.pdf](http://www.davehuffaker.com/papers/Huffaker2005_LetThemBlog.pdf). Acesso em 12-06-08.

**Lévy, P. (2000).** Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget.

**Macedo A. (2007).** "Formação de professores em informática educativa na modalidade a distância: um relato de experiência do SENAC/EAD/RS". *Novas Tecnologias na Educação*, V. 5 N° 1, Julho. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/12dDaiane.pdf>. Acesso em 12-05-08.

**Mantovani, A. (s.d).** "Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica". *Prisma.com*, p. 327-349. Disponível em [http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/18\\_ana\\_margo\\_mantovani\\_prisma.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/18_ana_margo_mantovani_prisma.pdf). Acesso em 05-05-08.

**Ministério da Educação (1996).** Programa Inglês 2º Ciclo do Ensino Básico - Programa e organização curricular. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

**Ministério da Educação (2001).** Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

**Miranda, G. (2007).** "Limites e possibilidades das TIC na Educação". *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, p. 41-50.

**Moran, J.(2001).** "Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual", in: Porto, Tânia M. E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001, p.19-44.

**Moran, José Manuel, Masetto, Marcos e Behrens, Marilda.(2006).** Texto inspirado no capítulo primeiro do livro: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006, p.12-17. 12ª ed. Campinas. Disponível em [http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf\\_int.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm). Acesso em 12-05-08.

**Moreira, T., Reis, S; Tura, D.(2008).** "O uso de blogs na aprendizagem da língua Inglesa: uma experiência na escola pública". *Revista Tecnologias na Educação*, n.1, ano1, 2008. ISSN 1984-4751. Disponível em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel14.pdf>>. Acesso em 07-08-08.

**Moura, A., Carvalho, A. A. (2006).** Podcast: Uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula, in Rui José & Carlos Baquero (eds): *Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems*. Universidade do Minho, Guimarães, p. 155-158.

**Moura, A., Carvalho, A. A. (2006).** " Podcast: Potencialidades na Educação". *Revista Prisma.com*, nº3, p. 88-110.

**Mynard, J. (2007).** " A blog as a tool for reflection for English language learners". *Professional Teaching Articles*. November. Disponível em [http://www.asian-efl-journal.com/pta\\_Nov\\_07\\_jm.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_jm.pdf). Acesso em 21-05-08.

- Oliveira, A. & Cardoso, E. (2009).** "Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts", *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); p. 87-101, Maio de 2009, disponível em <http://eft.educom.pt>. Acesso em 27-03-09
- Oliveira, R. (2005).** Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. Faculdade Integrada da Bahia. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/026tcc5.pdf>. Acesso em 05-06-08.
- Orozco, G. (2002).** "Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI", *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 23, p. 57-70, Jan./Abr. 2002.
- Paiva,V.(1999).** "Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador", in Mari,Hugo et al.(Org.).Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, 1999, p.359-378.
- Pardal, L. A. (1995).** Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Martins, A. (2005).** "Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional". *Psic da Ed.*, São Paulo, 20,1º sem. de 2005, p. 103-117.Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a06.pdf>. Acesso em 17-05-08.
- Penrod, D.(2007).** Using blogs to enhance literacy: the next powerful step in 21st century learning. Rowman & Littlefield Education.
- Peres, P. (2006).** "Edublogs como mediadores de Processos Educativos". *Revista Prisma.com*. p.189-199.Disponível em [http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/11\\_paula\\_peres\\_prisma.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/11_paula_peres_prisma.pdf). Acesso em 07-06-08.
- Perrenoud, P. (2000).** Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porto, T. (2006).** "As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas". *Revista Brasileira de Educação* v. 11 Nº. 31 Jan./Abr. 2006.Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001).** Conselho da Europa. Coordenação da edição do Ministério da Educação/GAERI. Edições Asa.
- Quigley, M., Blashki, K. (2003).** "Behind the boundaries of the sacred Garden: Children and the internet". *Educational Technological Review*, Vol.11, no1.
- Reagin, M. (2004).** Theoretical and Practical Applications of Emergent Technology in ELT Classrooms; How the 'Blog' Can Change English Language Teaching. Disponível em <http://earth.prohosting.com/wjreagin/eltblogs.htm>. Acesso em 5-09-2008.
- Ribeiro, C. (2008).** Contributo das TIC no Desenvolvimento de uma Criança com Multideficiências. Um estudo de Caso. Curso de Especialização em Educação Especial. Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde.

- Richardson, W. (2009).** Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms. 2ª edição. United Kingdom. Corwin Press.
- Sanches, M. (2006).** “Currículos Alternativos: Velhos problemas, outras oportunidades?” *Correio da Educação*, nº 250 de 20 de Fevereiro de 2006.
- SEGAL, M. (2004).** Il blog nell'apprendimento della lingua inglese. Scuolaer. Disponível em [http://www.scuolaer.it/notizie/blogger\\_anno\\_1/blog\\_nell\\_apprendimento\\_della\\_lingua\\_inglese.aspx](http://www.scuolaer.it/notizie/blogger_anno_1/blog_nell_apprendimento_della_lingua_inglese.aspx). Acesso em 3-12-08.
- Seitzinger, J. (2006).** “Be Constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as Constructivist Learning Tools”. The eLearning Guild's Learning Solutions. Practical Applications of Technology for Learning e-magazine. July 31.p.1-16.Disponível em <http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf>. Acesso em 09-06-08.
- Serra, H.(2005).** “Paradigmas da inclusão no contexto mundial”,ESE de Paula Frassinetti, Porto, N.º10, p.31-50.
- Soares, E., Almeida, C. (2005).** Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações. Disponível em [http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento\\_zamboni\\_conahpa\\_2005.pdf](http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf). Acesso em 13-12-08.
- Sousa, J. (2000).** Currículos Alternativos: um olhar etnográfico, in: A. Estrela, & J. Ferreira (ogs.) *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. P.116-122. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/12Curriculosalternativosumolharetnografico.PDF>. Acesso em 06-06-08.
- Staa, B. (2005).** “Sete motivos para um professor criar um blog”. Learning and leading with Technology.BlogOn.vol.32, n.6. Disponível em [http://www.educacional.com.br/falecom/articulista\\_imprimir.asp?codtexto=636](http://www.educacional.com.br/falecom/articulista_imprimir.asp?codtexto=636). Acesso em 06-05-08.
- Underwood, J. (1984).** Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach. Rowley, MA. Newbury House.
- UNESCO, (2008).** ICT Competency standards for teachers. Disponível em [http://www.cqjy.com/jykt/UploadFiles\\_4617/200802/20080205180254493.pdf](http://www.cqjy.com/jykt/UploadFiles_4617/200802/20080205180254493.pdf). Acesso em 09-06-08.
- Warschauer, M. (2000).** Technology and second language teaching. Disponível em <http://www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication/mark.pdf>. Acesso em 04-04-09.
- Warschauer, M. and Meskill, C. (2000).** Technology and Second Language Teaching and Learning, in J. Rosenthal (ed) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

**YIN, R. K. (2002).** Case Study Research, Design and Method. 3rd ed. Newbury Park: Sage Publications. Parcialmente traduzido em <http://recep.linkway.com.br/download/estudo.pdf> . Acesso em 17-06-08.

## Anexos

### Anexo I – Questionário sobre a familiarização com as TIC <sup>76</sup>

#### QUESTIONÁRIO

As respostas a este questionário vão ajudar a tua professora de Inglês a utilizar o computador e a Internet nas aulas.

Antes de começares a responder lê atentamente, com a ajuda da professora de Inglês, todas as perguntas. Esclarece as dúvidas que surgirem. Para responderes, preenche a “bolinha” da resposta que corresponde à tua opção.

#### A – DADOS PESSOAIS

##### A1. Sexo

1. rapaz ☐ 2. rapariga ☐

##### A2. Idade

1. Tenho 9/10 anos ☐ 2. Tenho 11 anos ☐ 3. Tenho mais do que 11 anos ☐

#### B – EU E O COMPUTADOR/TECNOLOGIAS

**B1.** Da lista que se segue, **indica que equipamentos tens em tua casa.** **Assinala também os que são teus.** Podes assinalar mais do que uma opção.

	Tenho em casa	É meu
1. Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Impressora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. <i>Scanner</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Telemóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ligação à Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Leitor e/ou gravador de CD-ROM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ipod / Mp3 / Mp4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. GPS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Máquina <u>digital</u> de fotografia e/ou de vídeo (as fotografias ou o vídeo vêem-se no computador, <u>não estão num rolo ou numa cassette</u> )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Gameboy/Playstation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Consola de jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Acessórios para jogar (volante para jogos, Gamepad, Joystick, Wii, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Pendrive (pen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>76</sup> Adaptado do questionário usado pelo programa nónio XXI – As tecnologias da informação e comunicação: utilização pelos alunos. (2002).

14. Em minha casa não há nenhum dos equipamentos desta lista ☐

15. Tenho outros ☐ Quais? \_\_\_\_\_

**B2. O que fazes com o computador, em tua casa? Podes assinalar mais do que uma opção. Se assinalares o número 1 ou 2, avança para a questão B4.**

- 1. Não tenho computador em casa ☐
- 2. Não uso o computador em casa ☐
- 3. Escrevo textos para a escola (por exemplo: trabalhos de casa) ☐
- 4. Procuro, na Internet, informação para as matérias das aulas ou para fazer trabalhos ☐
- 5. Utilizo CD's ou jogos educativos da Internet, para aprender melhor as matérias que dou na escola (por ex.: "Jogo do Corpo Humano") ☐
- 6. Jogo, em CD ou na Internet, jogos que não têm a ver com as matérias da escola (por ex: *FIFA, Barbie, Harry Potter, Corridas de automóveis, etc.*) ☐
- 7. Envio mensagens por correio electrónico (*e-mail*) ☐
- 8. Falo no Messenger ☐
- 9. Navego no Hi5 ☐
- 10. Faço desenhos ☐
- 11. Faço outras coisas ☐ O quê? \_\_\_\_\_

**B3. Das coisas que fazes com o computador, em casa, indica a que gostas mais de fazer.**

- 1. Escrever textos para a escola (por ex: trabalhos de casa) ☐
- 2. Procurar informação na Internet para as matérias das aulas ou para fazer trabalhos ☐
- 3. Utilizar CD's ou jogos educativos da Internet, para aprender melhor as matérias que dou na escola (por ex: Eu adoro Matemática, etc.) ☐
- 4. Jogar, em CD ou na Internet, jogos que não têm a ver com as matérias da escola (por ex: *FIFA, Barbie, Harry Potter, Automobilismo, Motas, etc.*) ☐
- 5. Enviar mensagens por correio electrónico (*e-mail*) ☐
- 6. Falar no Messenger ☐
- 7. Navegar no Hi5 ☐
- 8. Fazer desenhos ☐
- 9. Fazer outras coisas ☐ O quê? \_\_\_\_\_

**B4. Em que locais usas mais a Internet?**

1. Não uso a Internet ☐ 2. Em casa ☐ 3. Na escola ☐ 4. Noutros sítios (casa de amigos, etc.) ☐

**B5. Tens conta de email? 1. Sim ☐ 2. Não ☐ 3. Sim, mas raramente a uso ☐**

- B6.** Conversas com os teus amigos no Messenger? 1.Sim ☐ 2.Não ☐
- B7.** Tens uma conta no Hi5? 1.Sim ☐ 2.Não ☐
- B8.** Já viste filmes do Youtube? 1.Sim ☐ 2. Não ☐
- B9.** Sabes o que é um Blogue?  
1.Sim ☐ 2.Não ☐ 3.Já ouvi falar, mas não sei o que é ☐
- B10.** Já pesquisaste informação em blogues? 1.Sim ☐ 2.Não ☐ 3. Não sei ☐
- B11.** Sabes o que é um Podcast?  
1.Sim ☐ 2.Não ☐ 3. Já ouvi falar, mas não sei o que é ☐
- B12.** Costumas usar o telemóvel, Ipod, Mp3 ou Mp4 para gravares a tua voz ou tirar fotos?  
1.Sim ☐ 2.Não ☐
- B13.** Como aprendeste a usar o computador?
- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Não sei usar o computador  | <input type="radio"/> |
| 2. Aprendi sozinho(a)   | <input type="radio"/> |
| 3. Aprendi com os meus pais, irmãos ou com outros familiares (primos, tios, etc.) | <input type="radio"/> |
| 4. Aprendi com amigos ou com colegas de escola                                    | <input type="radio"/> |
| 5. Aprendi na escola, com os professores  | <input type="radio"/> |
| 6. Aprendi fora da escola (Cursos de informática, ATL, etc.)                      | <input type="radio"/> |
- B14.** Indica os programas que costumas usar no computador. Podes assinalar mais do que uma opção.
1. Word ☐ 2. PowerPoint ☐ 3. Paint ☐ 4. Excel ☐ 5. Moviemaker ☐
6. Photoshop ☐ 7. Outros ☐ Quais? \_\_\_\_\_
- B15.** Em casa quantas horas passas, por dia, no computador ou na Internet?
- |  |   |
|--|---|
| 1. Zero horas <input type="radio"/>        | 2. Menos de 2 horas <input type="radio"/> |
| 3. Entre 2 a 4 horas <input type="radio"/> | 4. Mais de 4 horas <input type="radio"/>  |
- B16.** Assinala as actividades que sabes realizar sozinho (sem a ajuda do professor ou de outra pessoa).

1. Escrevo no Word ☐
2. Uso o "WordArt" ☐
3. Insiro tabelas ☐
4. Insiro imagens do "Clipart" junto dos textos ☐
5. Abro pastas no ambiente de trabalho ☐
6. Guardo documentos numa pasta ☐
7. Faço "copiar" e "colar" ☐
8. Pesquiso imagens na Internet ☐
9. Uso o "scanner" ☐
10. Mando imprimir documentos ☐
11. " Navego" na Internet ☐

### C – EU E O COMPUTADOR NA ESCOLA

**C1. No ano lectivo passado** (2007/2008), usaste o computador ou a Internet, nas aulas, mexendo nele tu próprio(a), na presença do(s) professor(es)?

1.Sim ☐ 2.Não ☐

**C2. Que trabalhos fazias**, quando usavas o computador na tua escola? Podes escolher mais do que uma opção.

1. Não usei o computador na escola ☐
2. Escrevia textos ☐
3. Procurava informação na Internet para as matérias das aulas ou para fazer trabalhos ☐
4. Utilizava CD's ou jogos educativos da Internet, para aprender melhor as matérias que dava na escola (por ex: Eu adoro Matemática, etc.) ☐
5. Jogava, em CD ou na Internet, jogos que não têm a ver com as matérias da escola (por ex: *FIFA, Delta Force, Harry Potter*, etc.) ☐
6. Enviava mensagens, por correio electrónico (*e-mail*) ☐
7. Falava no Messenger ☐
8. Fazia desenhos ☐
9. Fazia outras coisas ☐ Quais? \_\_\_\_\_

**C3. Este ano lectivo** (2008 / 2009), em que situações usas o computador, na escola? Podes assinalar mais do que uma opção.

1. Este ano ainda não usei o computador na escola ☐
2. Nas aulas ☐
3. Nos intervalos das aulas ☐



- 4. No Apoio Pedagógico ☐
- 5. Em clubes da escola ☐
- 6. Na Biblioteca da escola ☐

**C4.** Este ano lectivo, há algum computador nas salas onde tens aulas?

1. Sim ☐ 2. Não ☐

**C5.** Este ano lectivo, algum professor teu leva um computador para as aulas?

- 1.Sim ☐ 2.Não ☐ 3. Às vezes ☐

**C6.** Neste período quantas vezes já usaste o computador, nas aulas, mexendo nele tu próprio(a), com a ajuda do(a) professor(a) ?

- 1. Este período ainda não usei o computador nas aulas ☐
- 2. Uma vez por semana ☐
- 3. Mais do que uma vez por semana ☐

**C7.** Em que disciplinas usaste o computador/Internet neste período?

---

#### D – EU E A LÍNGUA INGLESA

**D1.** Tiveste aulas de Inglês no 1º Ciclo?

Sim	Não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**D2.** Gostas de Inglês?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D3.** A língua Inglesa é uma disciplina fácil.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D4.** Na tua opinião, o Inglês é uma disciplina importante/útil?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D5.** Na tua opinião, é importante saber inglês para “navegar” na Internet?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D6.** O Inglês que aprendeste na escola ajudou-te a usar o computador/Internet?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D7.** Gosto das actividades das aulas de Inglês.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D8.** Gosto de participar nas actividades da aula.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D9.** Realizo as actividades propostas pela professora com interesse

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

**D10.** Gosto quando a professora utiliza recursos tecnológicos (computador, Internet...)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------

#### E – EU E A ESCOLA

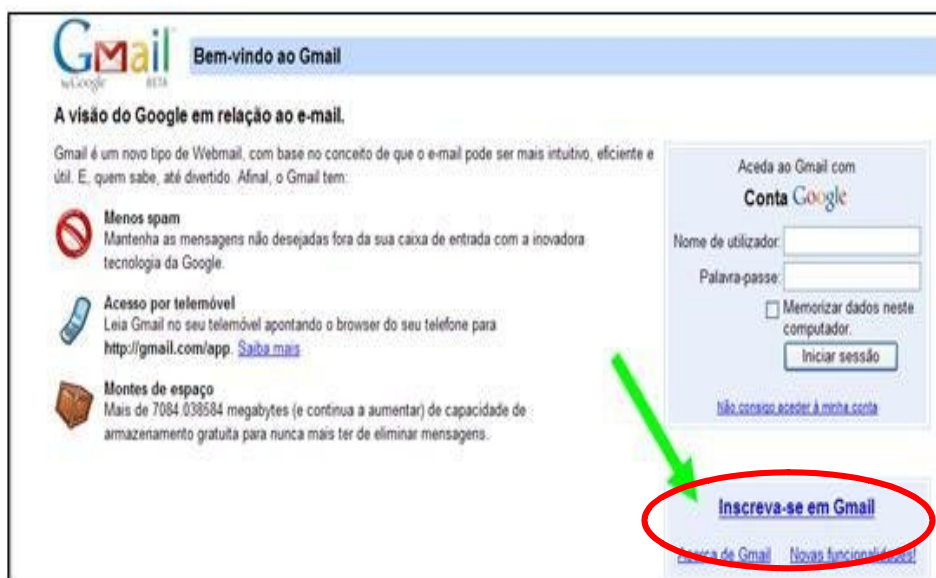
Diz se concordas ou não com as frases abaixo indicadas. Se concordares enche a bolinha do **SIM**, se não concordares enche a bolinha do **NÃO**. Podes assinalar mais do que uma opção.

	AFIRMAÇÕES	Sim	Não
1	Gosto de andar na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Andar na escola é importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Gosto da minha turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	A minha escola é acolhedora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Na escola aprendo muitas coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ando na escola porque sou obrigado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Quero estudar apenas até ao 9º ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Quero tirar um curso profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Quero ir para a Universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ter estudos pode ajudar-me a arranjar um bom emprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	É importante ter boas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Gosto de fazer as tarefas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Gosto da escola, mas não gosto das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Preferia estar já a trabalhar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigada pela tua colaboração.

## ANEXO II – Como criar conta de e-mail no gmail

1. Abre a Internet
2. Na barra de endereços escreve www.gmail.com, de seguida clica em enter.
3. Clica em Inscreva-se em Gmail



4. Preenche os dados que te são pedidos (guarda o Login e a Senha, pois vais precisar sempre deles para entrares a tua conta: veres se tens mensagens ou para enviases mensagens)
5. Não te esqueças de clicar em **VERIFICAR A DISPONIBILIDADE**, para saberes se podes usar o nome que escolheste.

**Começando a usar o Gmail**

Nome:

Sobrenome:

Nome de login desejado:  @gmail.com  
Exemplos: AFerreira, Antonio.Ferreira

Escolha uma senha:  [Força da senha:](#)  
Mínimo de seis caracteres.

Digite a senha novamente:

☒ Salvar as minhas informações neste computador.

Criar uma Conta do Google ativará o Histórico de pesquisas. O Recurso Histórico de pesquisas oferecerá a você um incremento na personalização da sua experiência no Google, que inclui resultados de pesquisa mais relevantes e recomendações. [Saiba mais](#)

☒ Ativar Histórico de pesquisas.

Escolhe o nome que queres usar para entrares na tua conta. Escolhe um nome fácil e que tenha significado para ti.

**Pergunta de segurança:** Escolha uma pergunta...  
Se você esqueceu a sua senha, solicitaremos a resposta para a sua pergunta de segurança. [Saiba mais](#)

**Responder:**

**E-mail secundário:**   
Este endereço é usado para autenticar a sua conta no caso de você encontrar problemas ou esquecer a senha. Se não tiver outro endereço de e-mail, deixe este campo em branco. [Saiba mais](#)

**Local:** Portugal

**Verificação de palavras:** Copie os caracteres que aparecem na figura abaixo.  
  
 &  
 As letras não diferenciam maiúsculas de minúsculas

**Termos de Serviço:** Verifique os dados da Conta do Google que você digitou anteriormente (altere o que quiser) e leia os Termos de Serviço a seguir.  
[Versão para impressão](#)  
 Google Terms of Service for Your Personal Use  
 Welcome! By using Google's search engine or other Google services ("Google Services"), you agree to be bound by the following terms and conditions (the "Terms of Service"). As used in this agreement, "Google Services" does not include the Adwords or

Ao clicar em 'Aceito', você aceita os [Termos de serviço](#) acima, os [Regulamentos do programa](#) e a [Política de privacidade](#).

Copia estas letras com cuidado. Se te enganares terás de repetir até estar correcto.

6. Clica em **Aceito. Criar minha conta.** Vai-se abrir uma nova página

7. Na nova página clica em **"Estou pronto – mostre a minha conta"**. Para fazer uma última configuração.

ão ao Gmail

Gmail. Veja **três dicas importantes** antes de começar.

#### Arquive, não apague

Com 2.500 megabytes de espaço livre de armazenamento, você nunca mais vai ter de excluir emails. Basta arquivar tudo e usar a pesquisa do Gmail para encontrar o que procura.

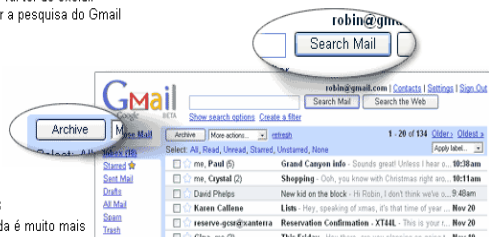
#### Pesquise mais, guarde menos

Nunca mais guarde outra mensagem, nem crie outra pasta. Use a **pesquisa** do Google incorporada no Gmail para encontrar rapidamente o e-mail de que precisa.

**Estou pronto – mostre a minha conta**

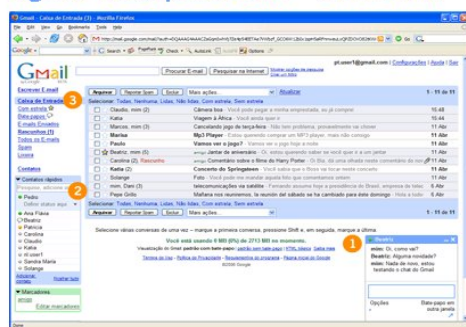
#### Conversar é bom demais

Cada item da sua Caixa de entrada é muito mais



- Na página que te aparece selecciona uma das opções (indicadas com setas) e de seguida clica em **"Ir para a minha Caixa de Entrada >"**. E terás acesso à tua caixa de correio.

## Agora você pode talk em Gmail



- Bate-papo** - Envie mensagens instantâneas diretamente no Gmail. Ao acessar sua caixa de entrada, você já está conectado.
- Status** - Veja quando outros usuários estão conectados e deixe que eles vejam se você está conectado, fora, ocupado, cansado, ou o que você quiser.
- Histórico** - Os bate-papos funcionam exatamente como e-mails. Você pode salvá-los, pesquisá-los e nunca mais perder bate-papos importantes.

Você pode começar a usar esse recurso agora mesmo (essa opção pode ser mudada a qualquer momento em 'Configurações'):

- ☒ **Salvar histórico de bate-papo** na minha conta do Gmail – os seus bate-papos serão salvos em 'Bate-papos' na sua conta do Gmail.
- ☐ **Não salvar histórico de bate-papo** em minha conta do Gmail – os bate-papos não serão salvos nem poderão ser pesquisados na sua conta do Gmail.

**Legal! Ir para minha caixa de entrada >**

## 9. Bem vindo ao Gmail



## Se já tens conta no Gmail, como entrar

- Abre a Internet
- Na barra de endereços escreve **[www.gmail.com](http://www.gmail.com)**, de seguida clica em **enter**.
- Preenche o teu **NOME DE UTILIZADOR** (nome escolhido para o login) e a tua **PALAVRA PASSE** (Password) e entra directamente na tua caixa de entrada, ao clicares em **INICIAR SESSÃO**.



### Anexo III – Questionário sobre a navegação no blogue da professora<sup>77</sup>

#### QUESTIONÁRIO SOBRE A NAVEGAÇÃO NO BLOG : *ENGLISH IS COOL*

As respostas a este questionário vão ajudar a tua professora de Inglês a perceber como te adaptaste à navegação e pesquisa no blogue de Língua Inglesa. A professora também pretende compreender se os materiais e as actividades que planeou te ajudaram a aprender Inglês e a usar melhor o computador.

Para responderes, preenche a “bolinha” da resposta que corresponde à tua opção.

**1. Acedo (entro) ao blogue “English is Cool”.**

Entro sem ajuda ☐ Entro com ajuda dos colegas ☐ Entro com ajuda da professora ☐

**2. Compreendo a organização do blogue.**

Sim ☐ Não ☐ Nem sempre percebi bem ☐

**3. Uso as ferramentas da barra lateral direita** (tradutor, dicionário, corrector ortográfico, mapa, etc).

Não ☐ Poucas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐

**4. Escrevo mensagens na “c-box” (“Let’s talk”).**

Sim ☐ Não ☐

**5. Utilizo os “links” para outras páginas de interesse** (“*Have a look*” na barra lateral direita).

Não ☐ Poucas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐

**6. Leio as mensagens e realizo as actividades propostas.**

Apenas na aula de inglês ☐ Também fora da aula de inglês (em casa, biblioteca, etc.) ☐

**7. Escrevo comentários no blogue.**

Sim ☐ Não ☐

**8. Escrevo e envio comentários.**

Não sei enviar comentários ☐ Envio comentários sem ajuda ☐

---

<sup>77</sup> Adaptado de Cruz, S. (2009). A utilização do blogue nas aulas de História. Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor online. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

Envio comentários com ajuda dos colegas ☐ Envio comentários com ajuda da professora ☐

**9. Leio os comentários deixados pelos colegas/professora.**

Sim ☐ Não ☐

**10. Publicar comentários no blogue ajuda-me a:**

a) Analisar os documentos /imagens/filmes publicados com mais atenção

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

b) Organizar as minhas ideias

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

c) Pensar sobre o que já aprendi em Inglês

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

**11. Navegar no blogue ajuda-me a:**

a) Aprender a pesquisar/seleccionar informação

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

b) Usar melhor o computador e a Internet

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

c) A aprender Inglês

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

**12. A escolha da professora em criar um blogue para a disciplina de Inglês como auxílio às aulas tem sido uma experiência:**

Entusiasmante ☐ Nem entusiasmante nem aborrecida ☐ Aborrecida ☐

**13. Consideras que as tarefas propostas no blogue te ajudam a aprender melhor Inglês?**

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

**14. Sinto-me mais à vontade em usar o computador, desde que navego no blogue de inglês.**

Não ☐ Sim ☐ Não sei ☐ Em parte ☐

**15. Que actividades gostaste mais? Podes assinalar mais do que uma opção.**

Jogos ☐ Filmes ☐ Canções ☐ Textos ☐ Imagens ☐

**Obrigada pela tua colaboração**



## Anexo IV – Teste sociométrico e resultados da aplicação do teste<sup>78</sup>

### EU E OS MEUS COLEGAS DA TURMA

Para ajudares a tua professora de Inglês a melhor organizar as actividades da sala de aula, responde a quatro questões, seguindo as regras.

**Regra 1** – deves escrever APENAS o nome de colegas da TUA TURMA

**Regra 2** – Para cada pergunta podes indicar o nome de TRÊS pessoas

**Regra 3** – Podes repetir os nomes

#### Questão 1

Numa viagem de estudo, ao lado de quem gostarias de te sentar?

#### Questão 2

A quem contarias um segredo?

#### Questão 3

Quem convidarias para a tua festa de aniversário?

#### Questão 4

Quem escolherias para fazer equipa contigo, num jogo de computador?

Obrigada pela tua colaboração

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ de Dezembro de 2008.

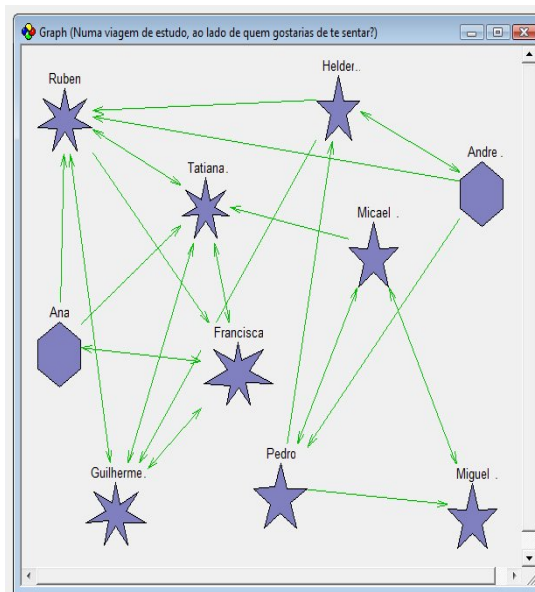
<sup>78</sup> Teste realizado com o recurso ao software SociometryPro, disponível em <http://sociometry.ru/eng/>

## Tratamento do Teste sociométrico

### Pergunta 1 - Numa viagem de estudo ao lado de quem gostarias de te sentar?

Choices (Numa viagem de estudo, ao lado de quem gostarias de te sentar?)

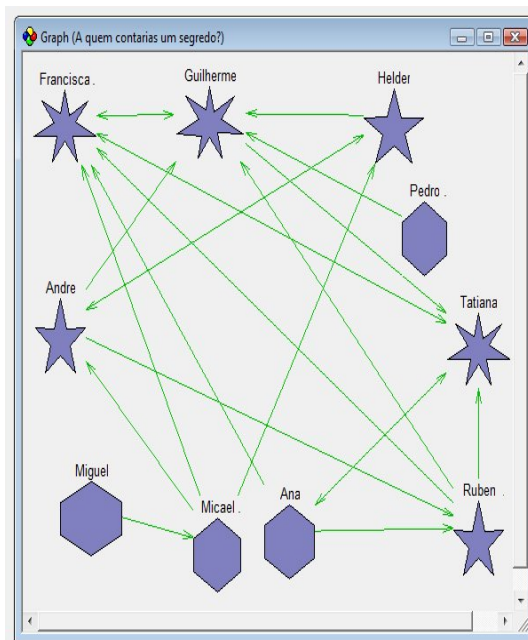
	Ana	Andre	Francisca	Guilherme	Helder	Micael	Miguel	Pedro	Ruben	Tatiana	(+)	(-)	$\Sigma$
Ana			+						+	+	3	0	3
Andre				+				+	+		3	0	3
Francisca	+			+						+	3	0	3
Guilherme		+							+	+	3	0	3
Helder		+	+						+		3	0	3
Micael						+	+		+		3	0	3
Miguel						+					1	0	1
Pedro					+	+	+				3	0	3
Ruben			+	+						+	3	0	3
Tatiana			+	+					+		3	0	3
(+)	1	1	4	4	2	2	2	2	5	5	28		
(-)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
$\Sigma$	1	1	4	4	2	2	2	2	5	5			28



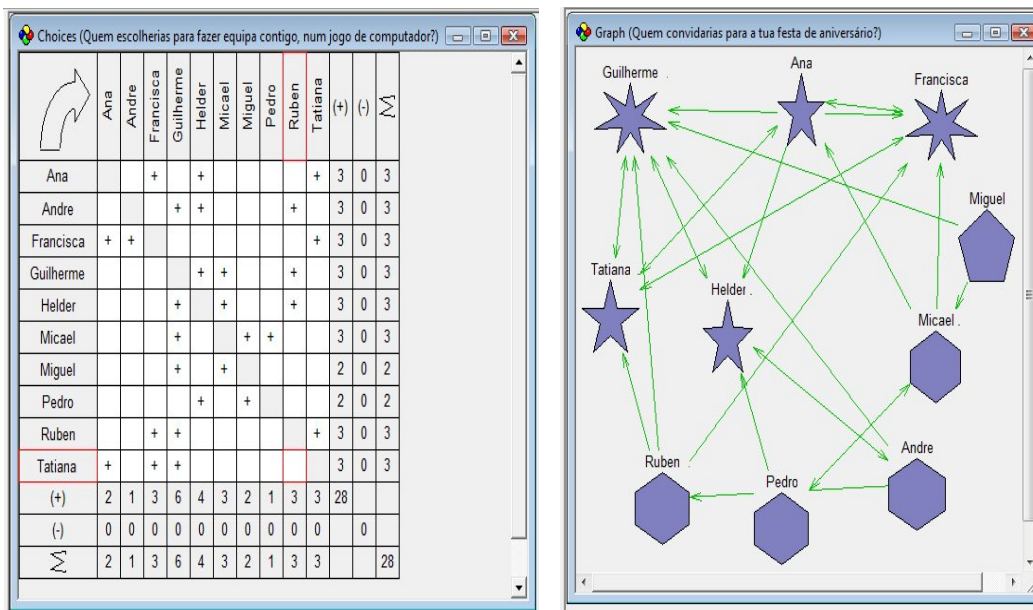
### Pergunta 2 - A quem contarias um segredo?

Choices (A quem contarias um segredo?)

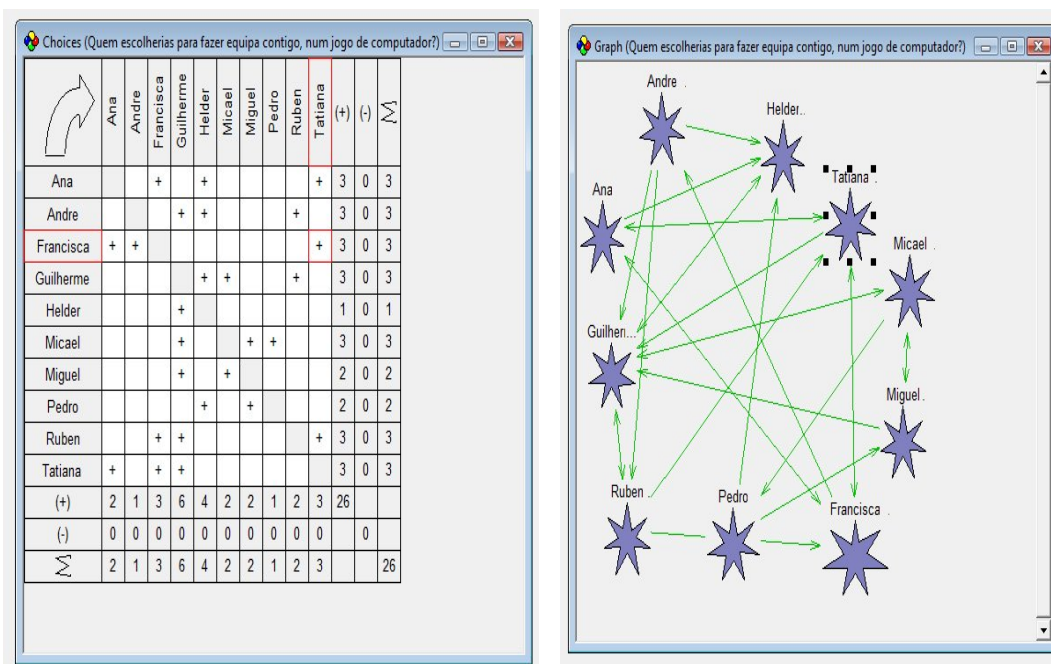
	Ana	Andre	Francisca	Guilherme	Helder	Micael	Miguel	Pedro	Ruben	Tatiana	(+)	(-)	$\Sigma$
Ana			+						+	+	3	0	3
Andre				+	+				+		3	0	3
Francisca				+						+	2	0	2
Guilherme		+								+	2	0	2
Helder	+	+									2	0	2
Micael	+	+		+							3	0	3
Miguel						+					1	0	1
Pedro					+						1	0	1
Ruben			+	+						+	3	0	3
Tatiana	+	+									2	0	2
(+)	1	2	5	5	2	1	0	0	2	4	22		
(-)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
$\Sigma$	1	2	5	5	2	1	0	0	2	4			22



### Pergunta 3 – Quem convidarias para a tua festa de aniversário?



### Pergunta 4 – Quem escolherias para fazer equipa contigo, num jogo de computador?



## Anexo V – Ficha de observação/monitorização das tarefas propostas para o blogue de grupo

### Tarefa 1

**Duração:** 90m

**Tema :** Personal Identification – Apresentação

**Conteúdo:** Personal Identification

Domínio da Ferramenta	Com ajuda da professora			Ajuda entre pares			Com autonomia		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Acedem ao blogue para edição		X		X		X			
Usam a funcionalidade “copiar” - “colar”		X		X	X				X
Editam o texto (cor, tamanho de letra, justificar...)		X					X		X
Fazem upload de imagens		X		X					X
Revêem e editam a mensagem depois de publicada	X	X	X			X			
Editam o layout	X	X				X			

Motivação/empenho durante a tarefa	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Compreenderam a tarefa	X			X			X		
Revelaram empenho, atenção e esforço na sua concretização	X			X			X		
Tomaram iniciativa/ realizaram escolhas	X				X		X		
Resolvem problemas	X				X		X		
Interagem no grupo/ existe inter-ajuda	X			X			X		
Revelam satisfação com o produto final	X			X			X		
Desistem da tarefa, devido a dificuldades		X		X				X	

Valor do conteúdo/ uso da língua	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Redigem o texto de forma coerente e inteligível apoiado em modelos	X				X		X		
Usam vocabulário adequado à tarefa proposta	X			X			X		
Utilizam a estrutura gramatical visada	X			X			X		
O conteúdo está adequado ao objectivo da tarefa	X			X			X		
Escrevem sem erros ortográficos		X	1		X	1		X	1

**OB1.** Corrigido pela professora antes de publicar

**OB2.** Com alguma insegurança/dificuldades

**OB3.** Com falhas/erros

**OB4.** Com ajuda da professora

**OB5.** Desorganizados

**OB6.** Sem consenso entre pares

**Tarefa 2****Duração:** 45m**Tema :** Famous People**Conteúdo:** Personal Identification

Domínio da Ferramenta	Com ajuda da professora			Ajuda entre pares			Com autonomia		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Acedem ao blogue para edição		X		X					X
Usam a funcionalidade “copiar” - “colar”		X			X		X		X
Editam o texto (cor, tamanho de letra, justificar...)		X			X		X		X
Fazem upload de imagens		X		X	X				X
Revêem e editam a mensagem depois de publicada	X	X	X		X	X			
Editam o layout									

Motivação/empenho durante a tarefa	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Compreenderam a tarefa	X			X			X		
Revelaram empenho, atenção e esforço na sua concretização	X			X				X	5
Tomaram iniciativa/ realizaram escolhas	X			X		4	X		6
Resolvem problemas	X				X	4		X	4
Interagem no grupo/ existe inter-ajuda	X			X				X	
Revelam satisfação com o produto final	X			X			X		
Desistem da tarefa, devido a dificuldades		X			X			X	

Valor do conteúdo/ uso da língua	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Redigem o texto de forma coerente e inteligível apoiado em modelos	X		2			2	X		3
Usam vocabulário adequado à tarefa proposta	X					3	X		
Utilizam a estrutura gramatical visada	X		3				X		
O conteúdo está adequado ao objectivo da tarefa	X						X		
Escrevem sem erros ortográficos		X	1		X	1		X	1

**OB1.** Corrigido pela professora antes de publicar**OB2.** Com alguma insegurança/dificuldades**OB3.** Com falhas/erros**OB4.** Com ajuda da professora**OB5.** Desorganizados**OB6.** Sem consenso entre pares

**Tarefa 3****Duração:** 90m**Tema:** Interview a student from another class**Conteúdo:** Talking about people's personal identification

Domínio da Ferramenta	Com ajuda da professora			Ajuda entre pares			Com autonomia		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Acedem ao blogue para edição					X	X	X		
Usam a funcionalidade “copiar” - “colar”		X					X		X
Editam o texto (cor, tamanho de letra, justificar...)					X		X		X
Fazem upload de imagens					X		X		X
Revêem e editam a mensagem depois de publicada	X	X	X						
Editam o layout									

Motivação/empenho durante a tarefa	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Compreenderam a tarefa	X			X		4	X		
Revelaram empenho, atenção e esforço na sua concretização	X			X			X		6
Tomaram iniciativa/ realizaram escolhas	X			X			X		6
Resolvem problemas	X		4		X	4		X	4
Interagem no grupo/ existe inter-ajuda	X			X				X	6
Revelam satisfação com o produto final	X			X			X		
Desistem da tarefa, devido a dificuldades		X			X			X	6

Valor do conteúdo/ uso da língua	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Redigem o texto de forma coerente e inteligível apoiado em modelos	X		4		X	4	X		4
Usam vocabulário adequado à tarefa proposta	X			X			X		
Utilizam a estrutura gramatical visada	X			X		4	X		4
O conteúdo está adequado ao objectivo da tarefa	X			X			X		
Escrevem sem erros ortográficos		X	1		X	4		X	1

**OB1.** Corrigido pela professora antes de publicar**OB2.** Com alguma insegurança/dificuldades**OB3.** Com falhas/erros**OB4.** Com ajuda da professora**OB5.** Desorganizados**OB6.** Sem consenso entre pares

**Tarefa 4****Duração:** 90m**Tema:** Countries and nationalities**Conteúdo:** Talking about people's personal identification

Domínio da Ferramenta	Com ajuda da professora			Ajuda entre pares			Com autonomia		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Acedem ao blogue para edição				X	X	X			
Usam a funcionalidade "copiar" - "colar"					X		X		X
Editam o texto (cor, tamanho de letra, justificar...)					X		X		X
Fazem upload de imagens		X		X	X				X
Revêem e editam a mensagem depois de publicada		X		X	X				X
Editam o layout				X	X	X			

Motivação/empenho durante a tarefa	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Compreenderam a tarefa	X			X		2	X		
Revelaram empenho, atenção e esforço na sua concretização	X			X		2	X		
Tomaram iniciativa/ realizaram escolhas	X			X			X		
Resolvem problemas	X			X		4	X		4
Interagem no grupo/ existe inter-ajuda	X			X			X		6
Revelam satisfação com o produto final	X			X			X		
Desistem da tarefa, devido a dificuldades		X			X	6		X	

Valor do conteúdo/ uso da língua	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Redigem o texto de forma coerente e inteligível apoiado em modelos	X			X			X		
Usam vocabulário adequado à tarefa proposta	X			X			X		
Utilizam a estrutura gramatical visada	X			X			X		
O conteúdo está adequado ao objectivo da tarefa	X			X			X		
Escrevem sem erros ortográficos		X	1		X	1		X	1

**OB1.** Corrigido pela professora antes de publicar**OB2.** Com alguma insegurança/dificuldades**OB3.** Com falhas/erros**OB4.** Com ajuda da professora**OB5.** Desorganizados**OB6.** Sem consenso entre pares

**Tarefa 5****Duração:** 90m**Tema:** Identifying clothes, footwear and accessories**Conteúdo:** Describing people

Domínio da Ferramenta	Com ajuda da professora			Ajuda entre pares			Com autonomia		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Acedem ao blogue para edição							X	X	X
Usam a funcionalidade “copiar” - “colar”							X	X	X
Editam o texto (cor, tamanho de letra, justificar...)							X	X	X
Fazem upload de imagens				X	X				X
Revêem e editam a mensagem depois de publicada				X	X				X
Editam o layout				X	X	X			

Motivação/empenho durante a tarefa	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	NO	Sim	Não	NO	Sim	Não	NO
Compreenderam a tarefa	X			X		2	X		
Revelaram empenho, atenção e esforço na sua concretização	X			X			X		
Tomaram iniciativa/ realizaram escolhas	X			X			X		
Resolvem problemas	X			X		4	X		4
Interagem no grupo/ existe inter-ajuda	X			X			X		
Revelam satisfação com o produto final	X			X			X		
Desistem da tarefa, devido a dificuldades		X			X			X	

Valor do conteúdo/ uso da língua	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB	Sim	Não	OB
Redigem o texto de forma coerente e inteligível apoiado em modelos	X			X			X		
Usam vocabulário adequado à tarefa proposta	X			X			X		
Utilizam a estrutura gramatical visada	X			X			X		
O conteúdo está adequado ao objectivo da tarefa	X			X			X		
Escrevem sem erros ortográficos		X	1		X	1		X	1

**OB1.** Corrigido pela professora antes de publicar**OB2.** Com alguma insegurança/dificuldades**OB3.** Com falhas/erros**OB4.** Com ajuda da professora**OB5.** Desorganizados**OB6.** Sem consenso entre pares



## **Anexo VI – Questionário sobre a edição e publicação do blogue de grupo e participação no podcast da turma<sup>79</sup>**

### **QUESTIONÁRIO SOBRE A EDIÇÃO E PUBLICAÇÃO DO BLOGUE DE GRUPO E PARTICIPAÇÃO NO PODCAST DA TURMA**

As respostas a este questionário vão ajudar a tua professora de Inglês a perceber como te adaptaste à edição e publicação no blogue de grupo que criaste com os teus colegas da turma, e ainda perceber como reagiste à gravação/audição de textos no podcast. A professora também pretende compreender se as actividades que realizaste te ajudaram a aprender Inglês, a ter mais gosto pela disciplina e a usar melhor o computador.

Para responderes, preenche a “bolinha” da resposta que corresponde à tua opção.

#### **I – Literacia Informática**

##### **1. Aprender a editar/publicar no blogue do meu grupo foi:**

Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito Difícil ☐

##### **2. Quando publicavas uma nova mensagem no blogue sentias que:**

Navegava à vontade ☐ Não sabia o que fazer ☐ Estava perdido/a ☐

##### **3. As tarefas que realizaste com mais facilidade foram:** (Podes assinalar mais do que uma opção).

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| Fazer login no blogue                              | <input type="radio"/> |
| Publicar mensagens                                 | <input type="radio"/> |
| Editar (corrigir) mensagens publicadas             | <input type="radio"/> |
| Publicar comentários nos blogues                   | <input type="radio"/> |
| Inserir imagens no blogue                          | <input type="radio"/> |
| Guardar documentos na pen                          | <input type="radio"/> |
| Modificar o layout do blogue                       | <input type="radio"/> |
| Copiar/colar textos do Word no corpo das mensagens | <input type="radio"/> |

#### **II – Blogue**

##### **1. A realização das tarefas do blogue de grupo ajudou-me a aprender Inglês**

Sim ☐ Não ☐

<sup>79</sup> Adaptado de Cruz, S. (2009). Aprender História com recurso ao podcast. Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor online. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

**2. Os trabalhos publicados no blogue do meu grupo e dos grupos dos meus colegas ajudaram-me a consolidar/recordar os conteúdos (matérias) estudados nas aulas de inglês.**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**3. A edição/publicação de mensagens no blogue de grupo ajudou-me a**

**a) Ter noção das coisas que sei**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**b) Escrever inglês com mais correcção**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**c) Aprender/compreender melhor os conteúdos (matérias) estudados nas aulas**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**d) Organizar as ideias principais**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**e) Ser mais cuidadoso/a com a qualidade/apresentação do meu trabalho**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**4. A realização das tarefas do blogue aumentou o meu interesse/gosto para aprender Inglês**

Sim ☐ Não ☐ Porquê? \_\_\_\_\_

**5. Costumas ler os comentários dos teus colegas?**

Sim ☐ Não ☐

**6. Ao ler os comentários que os meus colegas escrevem aprendi mais Inglês**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**7. Colaborar, através de comentários, nos blogues dos meus colegas ajudou-me a:**

**a) Ler e analisar com mais atenção os documentos/imagens aí publicados**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**b) Usar a língua inglesa com mais frequência (mais vezes)**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**8. Consideras importante a informação que publicaste na Internet?**

Sim ☐ Não ☐

**9. Ao publicar um trabalho no blogue ou no podcast sei que ele pode ser visto/ouvido em qualquer parte do mundo. Essa possibilidade ajudou-me a:**

**a) Ser mais responsável e preocupado/a com os meus trabalhos**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**b) Melhorar a forma como me expresso por escrito e oralmente em inglês**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

### **III – Podcast**

**1. Publicar textos no podcast ([www.pcaspeaking.podomatic.com](http://www.pcaspeaking.podomatic.com)) foi uma actividade**

Entusiasmante ☐ Pouco entusiasmante ☐

Aborrecida ☐ Muito Aborrecida ☐

**2. Gravar um episódio áudio no podcast ajudou-me a:**

**a) Ser mais cuidadoso/a com a minha entoação e a minha pronúncia**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**b) Ser mais cuidadoso/a com a correcção dos meus textos**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**c) Compreender melhor a mensagem/assunto dos textos**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**3. As actividades realizadas para o podcast aumentaram o meu interesse/gosto pelo inglês**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**4. Ouvir os textos do podcast ajudou-me a**

**a) Compreender melhor um texto oral**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**b) Estar mais atento/a à forma como se pronunciam as palavras**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

**c) Corrigir a minha pronúncia e a minha entoação**

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

Obrigada pela tua colaboração

**Anexo VII – Síntese do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas para o nível A1, nos vários domínios: compreender o oral /escrito, falar e escrever.**

<b>ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM</b>	
<b>Âmbito</b>	<b>Correcção</b>
Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.
<b>Fluência</b>	<b>Interacção</b>
É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.

<b>ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM</b>	
<b>Coerência</b>	
- É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.	
<b>Produção oral geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.</li> <li>- É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.</li> <li>- É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada, p. ex.: apresentar um conferencista, propor um brinde.</li> </ul>	
<b>Produção escrita geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de escrever expressões e frases simples.</li> <li>- É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.</li> </ul>	
<b>Compreensão do oral geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.</li> <li>- É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas.</li> </ul>	
<b>Compreensão na leitura geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.</li> <li>- É capaz de entender mensagens simples e breves em postais.</li> <li>- É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.</li> <li>- É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.</li> <li>- É capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex. ir de X para Y).</li> </ul>	

<b>Interacção oral geral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</li> <li>- É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo. É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções.</li> <li>- É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.</li> <li>- É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples. É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</li> <li>- É capaz de pedir e dar coisas às pessoas. É capaz de lidar com números, quantidades, custos e tempo.</li> <li>- É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.</li> <li>- É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.</li> </ul>
<b>Interacção escrita geral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.</li> <li>- É capaz de escrever um postal simples e pequeno.</li> <li>- É capaz de escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis.</li> <li>- É capaz de copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente</li> </ul>
<b>Âmbito linguístico geral</b>
Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.
<b>Amplitude do vocabulário</b>
Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

<b>Correcção gramatical</b>
Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.
<b>Domínio fonológico</b>
A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.
<b>Domínio ortográfico</b>
É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.
<b>Adequação sociolinguística</b>
É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer <i>por favor</i> , <i>obrigado(a)</i> , <i>desculpe(a)</i> , etc.
<b>Fluência na oralidade</b>
É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.